

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Využití prvků dramaterapie u dětí předškolního věku  
ohrožených sociálním vyloučením**

Applying elements of dramatherapy on preschool children that are  
at risk of social exclusion

**Barbora Kolářová**

Vedoucí práce: Mgr. Barbara Valešová Malecová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Využití prvků dramaterapie u dětí předškolního věku ohrožených sociálním vyloučením vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 21. 4. 2017

.....

podpis

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Barbaře Valešové Malecové, PhD. za cenné komentáře a odborné vedení práce.

Dále bych ráda ze srdce poděkovala svému Ondřejovi za výraznou podporu a pomoc při psaní práce.

## **ANOTACE**

Tato bakalářská práce se zabývá možnostmi využití dramaterapie již v předškolním období a specificky pro rozvoj dětí předškolního věku pocházejících z prostředí na hraně nebo za hranou sociálního vyloučení. Obsahem první, teoretické části práce je rozbor vývoje dítěte v předškolním věku a charakteristika tohoto významného období života, stručná deskripce sociálního vyloučení a z něj eventuálně plynoucího sociálního znevýhodnění ve vzdělávání a následně popis dramaterapie a dramaterapeutického procesu – jeho možnosti, cíle, techniky a jejich nejvhodnější použití pro danou cílovou skupinu. Cílem praktické části je poté návrh a představení programu deseti setkání využívajícího prvky dramaterapie, vhodného pro využití v nízkoprahovém předškolním klubu pro rozvoj zejména komunikačních a sociálních dovedností dětí.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

dramaterapie, předškolní věk, sociální vyloučení, sociální znevýhodnění, předškolní vzdělávání, předškolní klub, dramaterapeutický program

## **ANNOTATION**

The thesis focuses on possibilities of using dramatherapy in preschool stage, specifically for development of preschool children coming from environments on the edge or beyond the edge of social exclusion. The first, theoretical part of the thesis consists of summarization of child development in preschool age and characteristics of this important stage of life, brief description of social exclusion and social disadvantage in education as its eventual consequence, followed by description of dramatherapy and dramatherapeutical process - its potential, goals, techniques and optimal application on the target group. The aim of the practical part of the thesis is to design and introduce a programme of ten meetings that utilizes elements of dramatherapy and that is suitable to be used in low-threshold preschool club for development of the children, particularly their communication and social skills.

## **KEYWORDS**

dramateraphy, preschool age, social exclusion, social disadvantage in education, preschool club, dramatherapeutical programme

## Obsah

1	Úvod .....	8
2	Charakteristika předškolního věku .....	10
2.1	Motorika.....	10
2.2	Kognitivní procesy.....	12
2.3	Řeč .....	15
2.4	Sociální dovednosti a sebeobsluha.....	16
2.5	Školní zralost .....	18
3	Sociální vyloučení a sociální znevýhodnění.....	20
3.1	Pojem sociální vyloučení, jeho příčiny a následky.....	20
3.2	Sociální znevýhodnění ve vzdělávání.....	22
3.2.1	Dopady sociálního znevýhodnění na vzdělávání.....	23
3.2.2	Předškolní vzdělávání jako prostředek zmírnění dopadů sociálního znevýhodnění.....	26
4	Dramaterapie a dramaterapeutický program .....	27
4.1	Pozice dramaterapie mezi terapeutickými metodami .....	27
4.2	Vymezení pojmu dramaterapie a její hlavní přínosy .....	28
4.3	Cíle dramaterapeutického programu.....	29
4.4	Struktura dramaterapeutického programu .....	31
4.5	Techniky dramaterapie využitelné u dětí předškolního věku .....	34
5	Návrh programu s dramaterapeutickými prvky.....	38
5.1	Předškolní klub .....	38
5.1.1	Cíle služby .....	39
5.1.2	Program klubu, způsob práce s dětmi a pravidla.....	40
5.1.3	Kompetence rodičů.....	41
5.1.4	Východiska pro pedagogickou práci v klubu .....	42
5.2	Cílová skupina .....	43
5.2.1	Charakteristika jednotlivých dětí.....	44
5.2.2	Společné charakteristiky skupiny .....	47

5.3	Návrh programu pro předškolní klub.....	50
5.3.1	Celková charakteristika programu.....	50
5.3.2	Popis setkání.....	51
6	Závěr.....	67
7	Seznam použitých informačních zdrojů .....	69

## 1 Úvod

V předškolním období prochází dítě mnoha změnami fyzickými, psychickými i sociálními. Musí si během něj osvojit velmi široké spektrum znalostí a dovedností, které jsou potřebné pro úspěšný vstup do vzdělávání na základní škole a tím nepřímo ovlivňují celý následující život jedince. Pokud dítě není při vstupu do základní školy náležitě vybaveno v oblastech kognitivního i motorického vývoje, nemá pak na co plynule navázat a hned na začátku školní docházky musí bojovat se značným znevýhodněním. Navíc se tyto mezery pak již velmi těžko doplňují.

V současné době se v české společnosti setkáváme se zvýšeným zájmem o toto období vývoje dítěte, mimo jiné i proto, že od září 2017 bude nově poslední rok předškolního vzdělávání povinný a zároveň je ze strany Ministerstva školství snaha, aby se co největší podíl dětí mohl zapojit a skutečně zapojil do předškolního vzdělávání již dříve. V rámci něj totiž dítě získává věku přiměřené schopnosti, rozvíjí se především na základě praktické zkušenosti – vlastními zážitky a hrou, učí se komunikovat s vrstevníky, dodržovat pravidla a nést následky svého jednání, osvojuje si základní hygienické návyky, osamostatňuje se. Ovšem i tak má nejdůležitější význam v tomto období působení rodiny a rodinného prostředí.

Děti ze sociálně vyloučeného prostředí jsou oproti jiným dětem značně znevýhodněné. Sociální znevýhodnění není poruchou či onemocněním, které by se projevovalo dysfunkcí organismu, nemá objektivně měřitelné symptomy, i přes to může mít s velkou pravděpodobností zásadní dopady na celý život dítěte, přitom je velmi obtížné se z něj vymanit – a jednou z mála možností je skrze vzdělání. Aby ale měl jedinec vyrůstající v sociálně vyloučeném prostředí signifikantní šanci prostřednictvím vzdělání zlepšit svou situaci, je třeba začít s pomocí co nejdříve - už v předškolním věku. A to je také cílem předškolního klubu neziskové organizace Člověk v tísni, v němž autorka této práce pracuje.

Obecně prospěšná společnost Člověk v tísni se pomocí lidem v sociálně vyloučeném prostředí začala zabývat v roce 1999. Původně byly služby zaměřeny na dospělé klienty, kterým bylo poskytováno sociální poradenství, ale ukázalo se, že jde jen o "hašení požárů",



které nemůže vyústit v dlouhodobé zlepšení situace. Postupně byl proto snižován věk cílové skupiny, na kterou služby primárně míří a přes poskytování kariérního poradenství dětem na přelomu základní a střední školy se dospělo až k zakládání předškolních klubů - jelikož jak bylo zjištěno a opakovaně ověřeno při poskytování výše uvedených služeb, na základní škole už může být a bývá pozdě, protože nedostatky a znevýhodnění vzniklé před nástupem na základní školu, tj. v předškolním věku, mohou být tak zásadní, že je už v podstatě nemožné je v rámci školní docházky překonat.

V předškolním klubu začala autorka této práce před časem pracovat v podstatě bez zkušeností s prací s dětmi ani s klienty ze sociálně vyloučeného prostředí. Nyní pracuje v předškolním klubu již čtvrtým rokem a stále se učí a s kolegyněmi vymýšlí a hledají nové způsoby, jak co nejefektivněji předávat dětem nové informace a co nejlépe jim usnadnit proces učení. V tomto směru autorku v průběhu studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy výrazně oslovila dramaterapie, nabízející širokou škálu rozmanitých technik a způsobů práce, které lze využít pro rozvoj kognitivních, sociálních i komunikačních dovedností a které jsou vhodné i pro práci s dětmi předškolního věku.

Tato práce se zaměřuje právě na možnosti využití dramaterapie při pedagogické práci s dětmi předškolního věku, které pocházejí z prostředí sociálního vyloučení nebo z prostředí, které je sociálním vyloučením ohroženo. Cílem práce je navrhnout a představit pětítýdenní program využívající dramaterapeutické prvky, jehož účelem je zlepšit především komunikační a sociální dovednosti dětí, které navštěvují předškolní klub Člověka v tísní v Praze. Představení samotného návrhu programu předchází první část práce, jejímž obsahem je rozbor teoretických východisek pro jeho přípravu - charakteristiku předškolního věku, pojmů sociálního vyloučení a sociálního znevýhodnění a konečně dramaterapie a dramaterapeutického programu.

## 2 Charakteristika předškolního věku

V širokém smyslu slova je možné za předškolní věk označit celé období od narození až po vstup do základní školy. V užším významu pak máme na mysli „věk mateřské školy“ – tříleté období bezprostředně před nástupem školní docházky (Langmaier a Krejčířová, 2006).

V této kapitole jsou shrnuty významné charakteristiky typické pro toto období, které je oddělují od etap předcházejících i následných. Důraz je kladen zejména na kategorie podstatné pro vývoj a vzdělávání. Je to období, ve kterém musí člověk získat mnoho zásadních dovedností v oblastech hrubé i jemné motoriky, matematických představ, v oblasti smyslového vnímání, řeči, sebeobsluhy i sociálních dovedností. Klenková a Kolbábková (2013) shrnují, že jde o věk iniciativy, kdy hlavní potřebou dítěte je účelná aktivita.

V psychickém vývoji dítěte ovšem přechází jedna epocha v další plynule. Z tohoto hlediska jsou konec batolecího a začátek předškolního období neostré, prolínají se a překrývají. Navíc každé dítě je jiné a vývoj je velmi individuální. Přesto můžeme sledovat tzv. mezníky vývoje<sup>1</sup>, které se většinou objevují v určitém pořadí a v předvídatelném věkovém rozmezí podle toho, jak se vyvíjí většina dětí v určitém věku. Jsou stanoveny normy tzv. typického vývoje, které říkají, co je možné u dětí v kterém věku typicky očekávat<sup>2</sup> (Allen a Marotz, 2002).

### 2.1 Motorika

Motorika jakožto schopnost organismu se skládá z pohybů spontánních, reflexních, volných a expresivních, které vyjadřují psychický stav (Hartl a Hartlová, 2010). Úroveň motorických schopností a dovedností prolíná celý vývoj dítěte. Ovlivňuje fyzickou

---

<sup>1</sup> Jako vývojové mezníky jsou označovány významné předěly ve vývoji dítěte, informující o dosažených schopnostech v oblasti pohybové, sociální, kognitivní a jazykové. Pokud se očekávaný mezník vývoje nedostaví v přiměřeném časovém rozpětí, je na místě věnovat dané oblasti více pozornosti, případně se poradit o dalším postupu s odborníkem (Allen, a Marotz, 2002).

<sup>2</sup> Tyto normy nejsou dány konkrétní věkovou hranicí, ale určitým věkovým rozmezím vzhledem k individuálním rozdílům ve vývoji.

zdatnost, zapojení se do kolektivu ostatních dětí, vnímání, řeč, kresbu atd. Motorika má rovněž vliv na celkový zdravotní stav - oslabení a chybné návyky z dětství se promítají do zdravotního stavu po celý život jedince (Bednářová a Šmardová, 2007). Tuto obsáhlou oblast je možné zkoumat v několika různých rovinách:

### **Hrubá motorika**

Dítě v předškolním období se již zvládne samostatně pohybovat (chůze i běh) a v oblasti hrubé motoriky dochází už „pouze“ ke zdokonalování a získávání jistoty, zlepšování koordinace a hbitosti (Matějček, 2005). Co všechno má dítě zvládnout v oblasti hrubé motoriky popisuje podobně více autorů (Allen a Marotz, 2002; Matějček, 2005; Bednářová a Šmardová, 2007), lze jmenovat např.: skákání, házení a celkově hry s míčem, rychlost a obratnost. Díky rozvíjející se schopnosti udržovat rovnováhu zvládne dítě chůzi po špičkách, kopání do míče, skákání po jedné noze, chůzi po schodech i po vyvýšených plochách (obrubníky apod.). Může se učit jezdit na koloběžce a na kole, plavat, případně lyžovat.

### **Jemná motorika**

Dítě se učí manipulovat s drobnými předměty, jako jsou korálky, knoflíky, zipy, kuličky apod., stříhat nůžkami, lepit lepidlem nebo ovládat zvláště jednotlivé prsty. Pro rozvoj jemné motoriky je vhodná práce s modelínou, hlínou a podobnými materiály, které je možné rukama zpracovávat.<sup>3</sup>

### **Grafomotorika**

Aby dítě vůbec mohlo kreslit a později psát, je třeba, aby mělo dobře vyvinutou vizuomotorickou koordinaci, neboli souhru oka a ruky. Ta společně s představivostí umožňuje větší jistotu v kreslení a dítě začíná ztvárňovat konkrétní věci známé ze svého okolí. Mezi prvními se podle Matějčka (2005) objevují postavy – ztvárnění maminky, tatínka a dalších lidí z rodiny. Zpočátku mají formu „hlavonožce“ (zřetelně rozeznatelná je

---

<sup>3</sup>Uveden je jen stručný výčet činností, které se v rámci jemné motoriky děti učí a v nichž se zdokonalují. Pro podrobnější rozbor, jenž by přesahoval rámec této práce, lze odkázat např. na autory: Allen a Marotz (2002), Matějček (2005), Špaňhelová (2004) a Bednářová (2007).

na obrázku hlava, na které postupně přibývají detaily obličeje, a z ní přímo vyrůstající nohy). Kolem čtvrtého roku potom přibývají ruce a tělo, ještě později např. oblečení a další detaily<sup>4</sup> (Špaňhelová, 2004; Vágnerová, 2007).

Grafomotorické prvky se vyvíjejí, jak uvádějí Bednářová a Šmardová (2007), postupně od svislé a vodorovné čáry, kterou dítě zvládá napodobit obvykle ve třech letech, přes kruh, spirálu a vlnovku až k těm nejtěžším, které zvládne teprve kolem šesti let: např. „zuby“, horní a spodní smyčku.

### **Lateralita**

Lateralizace je podle Bednářové a Šmardové (2007) pozvolný proces, ale ve čtyřech letech již většina dětí používá jednu ruku přednostně. Do sedmi let se potom projevuje zřetelněji a vyhraňuje se. Sledujeme lateralitu zejména ruky, ale také oka, ucha, či dominanci pravé nebo levé nohy (Kutálková, 1996).

## **2.2 Kognitivní procesy**

V předškolním období se intenzivně rozvíjejí všechny poznávací procesy – díky tomu může dítě lépe poznávat své okolí i sebe. Konkrétně lze hovořit o rozvoji smyslového vnímání a pozornosti, vnímání prostoru a času, paměti, myšlení a fantazie a matematických představ.

### **Smyslové vnímání a pozornost**

Vyvíjí se vnímání symbolů (schopnost vnímat věci na obrázku, který je symbolickým zastoupením konkrétních předmětů) a nově i tvarů a barev. Dítě postupně zvládne odlišit obrázky lišící se velikostí, horizontální polohou a v šesti letech už i polohou vertikální. Učí se jak zrakově, tak sluchově rozlišovat figuru od pozadí a koncentrovat svou pozornost. U sluchového vnímání zdůrazňují Klenková a Kolbábková (2013) rozvoj záměrného naslouchání a rozlišování konkrétních zvuků – s tím souvisí schopnost naslouchat

---

<sup>4</sup> Oblečený člověk se všemi důležitými prvky jako je nos, oči, uši, pusa, vlasy, prsty apod., které dítě kreslí samostatně, tzn. bez vedení a bez nápovědy, je pro psychologa jednou ze známek školní zralosti (Matějček, 2005).

krátkému příběhu a postupně i celé pohádce a naopak rozlišení jednotlivých slov ve větě a slabik ve slově. Celkově se podle Bednářové a Šmardové (2007) zlepšuje vnímání detailů a proces analýzy a syntézy, charakteristické je vnímání ještě se zaměřením spíše na celek než na detail. Až kolem čtyř let rozezná dítě výrazně odlišné předměty od sebe hmatem. Učí se také poznávat různé povrchy, případně i geometrické tvary.

Dovednosti nabývané v souvislosti se smyslovým vnímáním vyžadují kromě rozvoje zrakové a sluchové diferenciaci navíc rozvoj schopnosti koncentrace a udržení pozornosti. Systematické zaměření pozornosti se podle Vágnerové (2007) zlepšuje mezi třetím a šestým rokem postupně. Děti se v tomto věku velmi snadno nechávají upoutat výrazným detailem, přičemž Šulová (2005) zdůrazňuje, že je tomu tak zvláště tehdy, má-li tento detail nějaký vztah k jejich aktuálním potřebám.

### **Vnímání prostoru a času**

Učení se vnímání prostoru zahrnuje osvojení si pojmů jako nahoře – dole, vpředu – vzadu, uprostřed, první – poslední, vpravo – vlevo; dále odhad vzdálenosti a pojmy jako daleko – blízko, porovnávání velikosti, ale např. i orientace v okolí bydliště: cesta do obchodu, do školky.

Bednářová a Šmardová (2007) dále uvádějí, že v předškolním věku žije dítě stále především přítomností a vnímání času se rozvíjí pozvolna. Až kolem pěti let je dítě schopné seřadit obrázky podle posloupnosti děje a rozlišovat pojmy jako "nejdříve", "později", "potom", "před tím", či "naposled". Dle Matějčka (2005) s tím souvisí uvědomování si příčiny a následku, začátku a konce. Čím je dítě starší, tím lépe dokáže ze sledu událostí vyvodit, co bude následovat a připravit se na to, což mu usnadňuje každodenní činnosti, dává mu to jistotu a pocit bezpečí. Teprve mezi pěti a šesti lety se začíná orientovat ve dnech v týdnu a střídání ročních období.

### **Paměť**

Schopnost přijímat, uchovávat a podle potřeby znovu vybavovat informace je pro člověka velmi důležitá. V předškolním období se fixují zejména konkrétní a názorné jevy a nejlépe funguje paměť mechanická (Vágnerová, 2012). Rozvíjí se rovněž paměť zraková a sluchová. Šulová (2005) uvádí, že paměť je v tomto období převážně bezděčná a záměrná

využití paměti se rozvíjí až kolem pátého roku, podobně jako dlouhodobá paměť (dříve je dítě schopno si dlouhodobě zapamatovat především situace spojené s emocemi). Vágnerová (2007) dále hovoří o značné sugestibilitě předškolních dětí, v jejímž důsledku jsou jejich vzpomínky snadněji ovlivnitelné.

### **Myšlení a fantazie**

S rozvojem paměti souvisí výrazný nárůst znalostí, jako jsou vlastnosti předmětů, slovní zásoba, příběhy, souvislosti atd. Myšlení je, jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006), egocentrické (vše se dítěte týká), antropomorfní (všechno polidšťuje), magické (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání), artificialistické (všechno „se dělá“). Dítě pátrá po příčinách jevů a používá často otázku „proč?“. Zpočátku jsou ještě všechny věci, co se hýbou, živé a naopak co je mrtvé, to může opět obžít. Ke konci předškolního období se myšlení stává realističtější.

Fantazie má podle Vágnerové (2007) pro děti harmonizující význam a je nezbytná pro jejich citovou a rozumovou rovnováhu. Mají v tomto věku tendenci přizpůsobovat skutečnost svým přáním a potřebám a vzpomínky kombinují s fantazijními představami. Matějček (2013) k tomu uvádí, že dítě fantazii uplatňuje jak při hrách, tak v každodenních situacích – ovšem fantazie může pracovat pouze s tím, co již člověk předtím vnímal, prožil a poznal. K rozvoji fantazie významnou měrou přispívá čtení z knížek a pohádky, které k tomuto věku také neodmyslitelně patří.

### **Matematické představy**

Matematika je prostředkem i výrazem rozvoje logického uvažování. Je třeba si osvojit základní pojmy jako „málo“, „více“, „stejně“ a vnímání velikosti, hmotnosti, tvarů nebo množství. Dítě se učí třídit a řadit předměty podle vlastností či společných charakteristik. Vytváří se, jak uvádějí Bednářová a Šmardová (2007), soubor tzv. předčíselných představ, které slouží jako podklad pro zvládnání učiva matematiky na základní škole (a které velice úzce souvisí s rozvojem všech ostatních výše uvedených kognitivních funkcí).

## 2.3 Řeč

Řeč se „postupně stává prostředkem komunikace, vztahů, spolupráce, usměrňování sociálních interakcí a zároveň také nástrojem myšlení“ (Bednářová a Šmardová, 2007, s. 28). Období do šesti, sedmi let je pro vývoj řeči zásadní.

Vývoj řeči je ovlivňován nejen vrozenými dispozicemi, ale také zdravotním stavem a sociokulturními podmínkami, ve kterých dítě vyrůstá. Učí se mluvit napodobováním svého okolí – má přirozený sklon napodobovat nejen výslovnost, ale i melodii a tempo řeči (Klenková a Kolbábková, 2013). Zároveň potřebuje v komunikaci korigovat, objasňovat a zdůvodňovat věci a události, kterým nerozumí (Špaňhelová, 2009). Řeč je rovněž významně ovlivňována pohybovými schopnostmi dítěte - u dítěte se správným pohybovým vývojem probíhá většinou odpovídajícím způsobem i vývoj řeči. Naopak při postižení nebo opoždění motorického vývoje bývá zpožděn i vývoj řečový (Klenková a Kolbábková, 2013).

Již ve třech letech začíná dítě používat správné časování, skloňování, řazení slov ve větě a používání množného čísla (Matějček, 2005).<sup>5</sup> Dovede vyjádřit svá přání a potřeby a rozumí běžným pokynům. Mluví již v rozvitých větách a mělo by ovládat všechny základní formy skladby mateřského jazyka. Je schopné navázat, udržet a rozvíjet konverzaci. Učí se z paměti básničky a krátké texty a slovní zásoba čítá okolo tisíce slov. Více autorů (Kutálková, 1996; Vágnerová, 2007; Šulová, 2005) směrem k rozšiřování slovní zásoby upozorňuje za prvé na jeho nerovnoměrnost u jednotlivých dětí a za druhé na důležitost období otázek (zejména: „Co to je?“, „Jak?“, „Proč?“), jejichž prostřednictvím dítě začíná využívat jazyk jako prostředek sociálního kontaktu, ujasňuje a upevňuje si gramatické struktury a také rozvíjí zmíněnou slovní zásobu.

Více autorů ve shodě uvádí (Bednářová a Šmardová, 2007; Allen a Marotz, 2002; Langmeier a Krejčířová, 2006), že na konci období zvládne dítě vyprávět krátké příběhy, umí popsat předměty včetně jejich vlastností a účelu, většinu hlásek správně vyslovuje<sup>6</sup> a

---

<sup>5</sup> U chlapců se může objevovat ženská koncovka u sloves – pramení to z převažující komunikace s matkou, případně dalšími ženami.

<sup>6</sup> Podle Kutálkové (1996) lze až do sedmi let věku nesprávnou výslovnost považovat za vývojový jev, později již za vadu řeči.

slovní zásoba čítá okolo tří tisíc slov. Zvládne tvořit synonyma i protiklady, vyjádřit smysluplně nápady, myšlenky nebo popsat své prožitky a pocity.

## **2.4 Sociální dovednosti a sebeobsluha**

Ve třech letech má již dítě vědomí vlastního já, samo se nají, udržuje hygienu, zvládá se z větší části samo svléknout a obléknout (Bednářová a Šmardová, 2007). Období vzdoru pomalu ustupuje a dítě lépe přijímá společenské požadavky. Podle Matějčka (2005) také rozeznává, co se dělat má a co nemá a je ochotné tyto normy dodržovat. Postupně se učí pozdravit, poprosit a poděkovat.<sup>7</sup> Langmeier a Krejčířová (2006) to popisují jako vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Vývoj svědomí neboli vnitřních sociálních kontrol je pak podle těchto autorů závislý především na vztahu mezi dítětem a rodiči.

Vytvářejí se prosociální vlastnosti - souhra a spolupráce, soucit, soustrast, první přátelství atd. Podle Vágnerové (2007) se tyto vlastnosti či schopnosti rozvíjí na bázi nápodoby, respektive identifikace, ale i s pomocí vysvětlování a podmiňování. Zároveň děti tohoto věku nejlépe přijímají všechny zvláštnosti a odlišnosti druhých dětí. Důležité je začít s výchovou k toleranci k ostatním a celkově osvojit si pravidla slušného chování (Matějček, 2005).

V předškolním zařízení již musí být dítě schopno pochopit a dodržovat velké množství pravidel (nutných pro bezpečné fungování dětské skupiny). Rozumné nastavení pravidel a hranic dává navíc dětem větší pocit jistoty a bezpečí. Vágnerová (2007) připomíná, že základní způsoby sociálního chování si dítě osvojuje v rodině, významně k socializaci přispívají ale také vztahy s vrstevníky.

### **Socializace a emoční vývoj**

Jandourek (2007) chápe termín socializace jako pojem označující proces, při kterém se jedinec začleňuje do společnosti, přičemž si osvojuje její hodnoty, normy, chování,

---

<sup>7</sup> V tomto procesu je nejdůležitější správný příklad dospělých osob z nejbližšího okruhu dítěte (Špaňhelová, 2004)



schopnosti a učí se sociálním rolím<sup>8</sup>. Dělí ji na socializaci záměrnou, prováděnou výukou nebo výchovu jako cílené úsilí ovlivnit budoucí smýšlení a začlenění dítěte, a nezáměrnou uskutečňovanou například každodenním vlivem rodičů nebo jiných sociálních vzorů na dítě (př. způsob řešení konfliktů mezi rodiči). Giddens (2013) naproti tomu rozlišuje mezi socializací primární (probíhající od novorozeneckého věku do přibližně tří let prostřednictvím nejbližších lidí) a navazující sekundární (připravující jedince na jeho roli ve společnosti, realizovanou prostřednictvím škol, kontaktů s vrstevníky, médií) pokračující až do dospělosti.

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že dítě v předškolním období začíná být postupně podrobováno sociálnímu tlaku, aby své chování přizpůsobilo – končí období shovívavosti a dítě si osvojuje způsoby schvalované společností (v našem prostředí probíhá většinou pozvolna a postupně od třetího roku). Probíhá socializace vnitřního prožívání (nejen vnějších projevů) – což je důležité pro celý emoční vývoj a úzce souvisí také s rozvojem sebepojetí. V rámci emočního vývoje se dítě učí vyjadřovat a ovládat vlastní pocity a projevy chování a rozlišovat je u ostatních. Díky tomu se mohou začít vyvíjet i složitější emoce (např. vztahující se k vlastnímu sebehodnocení – hrdost, stud, vlastní úsilí, vina apod.).

## **Hra**

Hra se stává v tomto období hlavní činností dítěte. Období od 3 do 6 let je vývojovým obdobím hry a pro dítě je hra stejně významná jako práce pro dospělého - hru a učení od sebe nelze oddělovat (Gardošová a Toflová, 2015).

Hra paralelní přechází postupně po třetím roce v hru kooperativní (Langmeier a Krejčířová, 2006): děti si hrají po dvou nebo po třech, sdílejí stejný prostor, spolupracují na stejném záměru – mají rády společnost jiných dětí (i když konflikty jsou velmi časté a je třeba vedení dospělých při rozvíjení společné dětské hry). Začínají rovněž chápat princip

---

<sup>8</sup> Sociální role jsou vzorce chování a postoje adekvátní vzhledem k věku, pohlaví, postavení apod., které jsou od jedince očekávány společností – u dítěte zejména odlišná role doma a v kolektivu vrstevníků s tím, že ve škole se řídí jasně danými normami a je do velké míry daná a předepsaná, zato v neformálních skupinách je určována spíše reakcemi druhých lidí (Langmeier, a Krejčířová, 2006).

střídání se (např. o věci či v činnosti). Objevuje se rozlišování jednotlivých rolí: některé děti více poroučí, jiné se spíše podřizují, diferencují se role muže a ženy, projevuje se přirozená soupeřivost. Každé dítě by mělo mít v předškolním věku podle Matějčka (2005) příležitost ke styku s jinými dětmi (ať už v instituci nebo jinde) – v interakcích s nimi se učí mnoho důležitých sociálních dovedností (s dospělými se nemůže učit např. pomáhat slabším, vést ostatní, soupeřit se sobě rovnými, spolupracovat, řešit konflikty apod.).

Učí se používat nástroje – jakýkoli nástroj ze světa dospělých je fascinuje a přitahuje a tomu se přizpůsobuje i hra: děti si často hrají na domácnost a na vaření, na opraváře, na doktora, ale i na zbraně a střílení či bojování mečem<sup>9</sup>.

Dle zaměření konkrétní hry můžeme podle Langmeiera a Krejčířové (2006) rozlišovat mezi hrami:

- funkčními/činnostními (procvičování tělesných funkcí),
- konstrukčními/realistickými (stavění z kostek, hra s figurkami, vláčky...),
- iluzivními (používání předmětů v přeneseném významu),
- úkolovými (hry „na něco“ – na rodinu, na princeznu atd.).

Symbolická hra obecně podle Vágnerové (2012) pomáhá porozumět pravidlům, porozumět sociálním rolím a procvičovat si je (včetně těch negativních, které mohou děti lákat), rozvíjet empatii aj.

## 2.5 Školní zralost

V odpovědi na otázku, jak lze rozpoznat, že je dítě zralé na zahájení školní docházky, respektive tedy co především by dítě mělo zvládat před vstupem do školy, tzn. na konci předškolního období, se odborníci shodují, že by mělo být v podstatě samostatné (v jídle, stolování, oblékání, na toaletě a v hygieně apod.), být schopno udržovat si ve věcech pořádek. Školní práce (namísto hraní si) by pro něj neměla být přílišnou zátěží – měla by mu přinášet radost a uspokojení (s tím se pojí např. pochopení úkolu, odpovědnost a snaha

---

<sup>9</sup> Dle Matějčka (2005) je to naprosto přirozené stadium vývoje, v dětech z něj nic nezůstává a je v pořádku, pokud si takové agresivní tendence odbudou v tomto věku v rámci své fantazie – nemá tedy význam jim v tom příliš bránit.

při zpracování a jeho dokončení). Enormně důležitá je dostatečná duševní vyspělost (paměť, vnímání, myšlení atd.). Dále také stabilita nervového systému (která není závislá na inteligenci): dítě by mělo být schopno se soustředit na jednu činnost alespoň 10 minut. Rozvinutá by již měla být zraková a sluchová schopnost analýzy a syntézy celku. Psací náčiní by mělo být používáno s jistotou a ve správném držení a dítě by mělo mít odpovídající vědomosti (Matějček, 2005; Langmeier a Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012; Allen a Marotz, 2002; Špaňhelová, 2004).

Dle Zíkové (2011) jsou školní zralost, připravenost a následný školní úspěch závislé především na všestranném vývoji osobnosti s tím, že základními faktory vývoje osobnosti jsou dispozice, prostředí a výchova. Tato témata jsou podrobněji rozebrána v souvislosti se sociálním znevýhodněním v následující kapitole.

### **3 Sociální vyloučení a sociální znevýhodnění**

Tato práce se zaměřuje na využití dramaterapie u dětí ohrožených sociálním vyloučením. Je tedy nezbytné pojem sociální vyloučení představit a konkretizovat v kontextu předškolního i jiného vzdělávání. Sociální prostředí má totiž zásadní vliv na individuální získávání zkušeností, učení, při němž se konstruuje vlastní poznání a vztah ke světu. Zíková (2011, s. 42) k tomu uvádí: „Primární rodinné prostředí, vytváří u dítěte základ pro pojetí reality a zařazení věcí a jevů do určitého systému a tzv. primární sociální zkušenost je ovlivněna činnostmi, které kolem sebe dítě vidí a jež jsou mu nabízeny k nápodobě, mezilidskými kontakty, způsobem komunikace atd. Nejenom vědomé výchovné strategie, ale veškeré bezprostřední chování nejbližších osob, ovlivňují to, jak bude probíhat celkový vývoj a rozvoj jedince.“

#### **3.1 Pojem sociální vyloučení, jeho příčiny a následky**

V rámci Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit (Gabal, Analysis & Consulting, 2006, s. 9) je jako sociální vyloučení označován: „proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit majoritní společnosti“. Jde o proces, v němž se společnost výrazně polarizuje.

Stručněji definuje sociální vyloučení zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách v 3. paragrafu jako: „vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé sociální situace“. Nemožnost sociálního začlenění je chápána jako důsledek nepříznivé sociální situace, jež je vymezena podle téhož paragrafu jako: „oslabení nebo ztráta schopnosti z důvodu věku, nepříznivého zdravotního stavu, pro krizovou sociální situaci, životní návyky a způsob života vedoucí ke konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí, ohrožení práv a zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby nebo z jiných závažných důvodů řešit vzniklou situaci tak, aby toto řešení podporovalo sociální začlenění a ochranu před sociálním vyloučením“.

Jinak pojem sociální vyloučení chápe Kaleja (2014), jenž do něj zahrnuje všechny cílové skupiny, jež jsou aktuálně pro své signifikantní charakteristiky (či jejich dispozice) ostatními sociálně vylučovány nebo jim sociální exkluze bezprostředně hrozí.

Z širšího úhlu pohledu se na věc dívá Čada (2015, s. 11) podle nějž lze říci, že „sociální vyloučení nastává v okamžiku, kdy člověk čelí komplexu problémů, jako jsou nezaměstnanost, diskriminace, nízká kvalifikace, nízké příjmy, špatná kvalita bydlení, špatný zdravotní stav či rozpad rodiny“. Kombinace těchto problémů bývá natolik složitá a provázaná, že vytváří bludný kruh, ze kterého je pro osoby v podmínkách sociálního vyloučení obtížné až nemožné se vymanit.

Jako tři základní příčiny sociální exkluze identifikuje Levitas (2000, citovaná podle Mareše, 2015) kromě chudoby (definované široce jako materiální neschopnost jedince nebo skupiny participovat na obvyklém způsobu života společnosti, v níž žijí) a nezaměstnanosti (respektive postavení na trhu práce) ještě sociálně patologické jednání. Mezi další příčiny sociálního vyloučení se mohou zařadit podle Mareše (2015) i diskriminace obecně, selhávání mechanismů inkluze a integrace, nezamýšlené efekty sociální politiky a nesoulad mezi oprávněními a povinnostmi.

Podle analýzy sociálně vyloučených lokalit v České republice (Čada, 2015) činí podíl osob ohrožených chudobou nebo sociálním vyloučením v České republice 14,6 procenta, tedy přibližně 1,5 milionu lidí (z toho téměř 100 tisíc dětí do šesti let).

Důležitým momentem je přenos sociální exkluze z generace na generaci neboli sociální reprodukce tohoto fenoménu. Modely chování vštěpované dítěti vyrůstajícímu v prostředí sociálního vyloučení jsou podmíněné, jak uvádí Kaleja (2015), charakteristikami tohoto prostředí, jež se vyznačuje nízkým socio-ekonomickým statusem, zpravidla nižší úrovní vzdělání a nezaměstnaností rodičů a jejich společensko-kulturními a jazykovými kompetencemi (mnohdy významně vybočujícími od standardu). Podle Mareše (2015) sociální vyloučení dospělých může mít zároveň původ v jejich dětství, pokud si jako děti: neosvojili potřebné hodnoty, postoje a vzorce chování, nezískali potřebný lidský, kulturní a sociální kapitál, nedostalo se jim potřebných vzorů, získali nedůvěru k institucím majoritní společnosti, apod. Následně přejímají specifické vzorce chování a stejným způsobem vychovávají svoje vlastní děti, jelikož je to jediná zkušenost, kterou mají. Množství autorů

(např. Klingerová, 2013; Zíková, 2011; Gabal, Analysis & Consulting, 2009) sdílí názor, že k mezigeneračnímu přenosu sociální exkluze (ale i chudoby) významnou měrou přispívá neúčast na předškolním vzdělávání a následné selhávání ve vzdělávání na základní škole – to totiž výrazně snižuje šance na úspěch v budoucím životě a změnu socioekonomické situace a sociálního statusu ve společnosti.

### **3.2 Sociální znevýhodnění ve vzdělávání**

Lze říci, že původ nebo život v sociálně vyloučeném prostředí se ve vzdělávání projevuje jako sociální znevýhodnění. Kaleja (2015) používá termín "sociokulturní znevýhodnění" jako nadřazený pojem pojmům sociální vyloučení a sociální znevýhodnění, z nichž první zastřešuje společenskou a druhý edukativní dimenzi problému.

Sociální znevýhodnění definuje zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb. (školský zákon), který vešel v platnost 1. 1. 2005 a přinesl např. právě rozšíření skupiny dětí s tzv. speciálními vzdělávacími potřebami o děti sociálně znevýhodněné. Vymezení tohoto typu znevýhodnění je v paragrafu 16) tohoto zákona pojato poměrně stručně ve třech bodech:

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

Dílejší část Katalogu podpůrných opatření zabývající se konkrétně sociálním znevýhodněním nadále operuje s termínem žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění, jenž je podle autorek (Felcmanová a Habrová, 2015, s. 8) vhodnější a „vymezuje skupinu žáků, kteří potenciálně či skutečně selhávají ve vzdělávání, nejsou zdravotně postižení, dlouhodobě nemocní, případně jim není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování“. Kategorie sociálního znevýhodnění označuje širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků, které nemají zdravotní původ –

pocházejí z přirozeného sociálního prostředí, které dítě nemůže ovlivnit a které vzniká v oblasti mimo školu.

V Katalogu podpůrných opatření (Felcmanová a Habrová, 2015) stejně jako v metodice podpory sociálně znevýhodněných dětí na ZŠ (Pekárková a Vožechová, 2013) se pak v obecné rovině takovým dítětem rozumí zejména děti nepodporované rodinou ve vzdělání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině), jejichž rodiče dlouhodobě nespolupracují se vzdělávací institucí, děti žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených či znevýhodněné při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí (např. jazyková bariéra, rizikové chování objevující se v blízkosti dítěte, apod.). Tyto faktory se navíc mohou vyskytovat společně.<sup>10</sup>

Sociální znevýhodnění je závažná překážka pro dítě ve vzdělávacím procesu, ať už má jakoukoli z příčin. Projevuje se dle Zíkové (2011) v podstatě ve všech oblastech: v chování, porozumění požadavkům, soustředění dítěte, uplatňování a respektování autority, zvládnutí učební látky, schopnosti chápat a využívat nové informace, dovednosti, postupovat v souladu s instrukcemi, učit se z nové zkušenosti atp. Nejsou tedy dostatečně rozvinuty kompetence pro adekvátní naplnění potenciálu dítěte v rámci vzdělávacího procesu, ovšem stav je důsledkem dlouhodobého a silného vlivu prostředí a není dán biologickými faktory (geny). Zároveň se nejedná o stav neměnný a poskytnutím dostatečné podpory je možné jej dítěti pomoci zvrátit.

### **3.2.1 Dopady sociálního znevýhodnění na vzdělávání**

Sociální znevýhodnění je oproti znevýhodnění zdravotnímu velmi široká a málo systematizovaná kategorie, ve vzdělávání se obecně projevuje vznikem překážky či překážek v učení, které žákům znemožňují jejich maximální rozvoj. Pozitivní vztah ke

---

<sup>10</sup> Zároveň je ale třeba varovat před tendencí slučovat pojem sociálního znevýhodnění s příslušností k národnosti nebo etnické menšině.

vzdělání obvykle schází v celé rodině, kde není chápáno jako hodnota pro uplatnění v dospělém životě. Chybějící systematické výchovné působení, nedostatek poskytovaných podnětů, projevující se často nízkou jazykovou vybaveností dětí, ovlivňují velmi zásadně rozvoj dítěte již v předškolním věku (Felcmanová a Habrová, 2015). Děti, které vyrůstají v podmínkách sociálního znevýhodnění, se zároveň zpravidla neúčastní žádného předškolního vzdělávání. Nejčastější příčiny uvádí shodně více autorů (Klingerová, 2013; Ranglová aj., 2015) a lze je rozdělit do dvou skupin, a to bariéry na straně rodin a systémové bariéry:

Mezi bariéry na straně rodin Klingerová (2013) řadí nízké vzdělání rodičů, žijících současně v podmínkách sociálního vyloučení; vnímání role mateřských škol spíše jako placeného hlídání dětí, určeného výhradně většinové společnosti; nízkou důležitost přikládanou předškolnímu vzdělávání (chybějící propojení s významem pro budoucí školní docházku). Systémovými bariérami jsou finanční hledisko – hrazení byť jen nákladů na stravování je pro rodiny žijící pod hranicí chudoby výraznou zátěží; ztížený přístup k informacím a vyžadovaná iniciativa a aktivita rodičů; složitost zápisů do mateřské školy (potvrzení, doklady, formuláře); přeplněnost mateřských škol a diskriminační kritéria výběru žáků.

Absence strukturované předškolní přípravy spolu s nedostatečně podnětným prostředím pak způsobují, že do základních škol tyto děti nastupují s četnými handicap, jako jsou nízké sebeobslužné a praktické dovednosti, problémy s přirozeným začleněním se do kolektivu vrstevníků, neznalost základních pojmů, snížené sebehodnocení (Pekárková a Vožechová, 2013). Moussová (2009) vyzdvihuje zejména komunikační obtíže – chudou slovní zásobu a nerozvinutý komunikační kód. Takové nedostatky z předškolních let pak podle Zíkové (2011) zapříčiňují zásadní selhání hned v prvních letech školní docházky, a pokud nedojde k výraznému zásahu, který je však ve stávajících podmínkách většinou nad rámec možností školy, neúspěch se dále prohlubuje. Bittnerová (2009, s. 13) podává poněkud odlišný pohled na situaci, když uvádí, že: „klienti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nemusí sdílet myšlenku, že institucionální vzdělávání dané společnosti je kvalitou, kterou by pro svůj život potřebovali“. Předávání a osvojování si vědomostí, dovedností a kompetencí může probíhat odlišně od mechanismů



charakteristických pro vzdělávací systém majority a tudíž je podle ní otázkou, do jaké míry mají rodiny z tohoto prostředí subjektivní potřebu se v rámci nabízeného systému vzdělávat.

Na každý pád zmíněné handicapity nevypovídají nic o vzdělávacím potenciálu – aktuální stav dítěte nelze spojovat s vrozenou dispozicí. To potvrzují mj. závěry výzkumného projektu Podpora optimálního vývoje osobnosti a intelektu dětí ze znevýhodněného sociokulturního prostředí jako cesta k respektování lidských práv (Smékal, 2003), které vyvrací skeptický názor o nižších výkonových možnostech dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a naopak podporují názor, že překážkou optimalizace jejich vývoje jsou životní podmínky. Tyto děti se podle závěrů výzkumu intelektově neliší od ostatních, a pokud zaostávají ve školním vzdělání, lze rozdíly objasnit kognitivní a sociální deprivací<sup>11</sup>. To potvrzuje i názor Dobrotky (2001), že člověk přichází na svět vybavený genetickými dispozicemi, které se mohou, ale nemusí aktivovat během procesu socializace v dětství. Socializační fáze výchovy a výuky aktivizuje mozek dítěte pro přijímání a zpracovávání čím dál složitějších informací. Zanedbávající a málo podnětná výchova nestimuluje dětský mozek v jeho nejplastičtějším vývojovém období na přijímání náročnějších informací, zejména pojmových a řečových a tím paralyzuje touhu dítěte po poznávání, působí demotivačně a ztěžuje také utváření osobnosti a to i při dobrém intelektovém základě.

Zároveň dle mezinárodní studie PISA 2000<sup>12</sup> (Straková, 2002), která se věnovala mj. vlivu rodinného zázemí a socioekonomického statusu na studijní výsledky, se ukazuje, že Česká republika patří mezi země, ve kterých byla shledána nejsilnější souvislost mezi ekonomickým, sociálním a kulturním statusem rodiny a výsledky žáků. V ideálním případě by škola měla být prostorem, kde lze vyrovnávat různé překážky v učení tak, aby děti byly

---

<sup>11</sup> Kognitivní deprivace je podle Vágnerové (2005) u dětí sociálně znevýhodněných způsobena nepodnětným prostředím – tedy nedostatečnou stimulací a omezenými příležitostmi k učení.

<sup>12</sup> Programme for International Student Assessment; výzkum Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, který si klade za cíl pravidelně monitorovat vědomosti a dovednosti patnáctiletých žáků v mateřském jazyce, v matematice, v přírodovědných předmětech a v dalších vybraných oblastech a zjišťovat, jaké faktory související s osobností a zázemím žáka a školou, kterou navštěvuje, tyto vědomosti a dovednosti ovlivňují. (Straková, 2002)

dostatečně vybaveny pro život, zvláště pokud jim neumí nebo nedokáže pomoci jejich rodina. Sociální nerovnost mezi dětmi je však v současných podmínkách ve škole spíše reprodukována než vyrovnávána (Zíková, 2011) a to přispívá k sociální reprodukci sociálního vyloučení, jak byla popsána výše v této kapitole.

### **3.2.2 Předškolní vzdělávání jako prostředek zmírnění dopadů sociálního znevýhodnění**

Tím se opět vracíme k tématu přínosu docházky do mateřských škol, která by i podle Analýzy sociálně vyloučených lokalit v ČR (Čada, 2015) mohla v řadě případů pomoci zmírňovat tato znevýhodnění. Děti, které docházely do mateřské školy, jsou ve svých vzdělávacích drahách, jak analýza uvádí, statisticky jednoznačně úspěšnější.

Mateřská škola představuje obecně vedle rodiny druhé nejdůležitější socializační prostředí a má proto pro vývoj dítěte mimořádný význam. V předškolním věku a v rámci předškolního vzdělávání je navíc dle Gardošové a Toflové (2015) možné odbourávat jazykové i sociální bariéry ještě bez větších problémů. Naopak neúčast na předškolním vzdělávání, společně s nedostatečnou podporou na základní škole mají za následek odchod těchto dětí ze školy hlavního vzdělávacího proudu, předčasné ukončení vzdělávací kariéry, následnou nezaměstnanost a závislost na sociálních dávkách (Klingerová, 2013). Institucionální předškolní vzdělávání podle autorek Gardošové a Toflové (2015) současně podporuje působení rodiny a navazuje na něj – děti zde získávají sociální zkušenosti a základní poznatky o životě, které jim často vlastní rodina není schopna poskytnout (to, v čem rodina nefunguje nebo funguje jen omezeně, může mateřská škola doplnit, rozvinout). Docházka do mateřské školy může leckdy rozhodnout o tom, jestli dítě zvládne nároky základní školy.

## **4 Dramaterapie a dramaterapeutický program**

Jelikož se tato práce zabývá využíváním prvků dramaterapie, je na místě přiblížit zařazení dramaterapie do systému léčebno-výchovných a terapeutických přístupů, vymezit pojem jako takový a představit hlavní cíle této metody, jejích způsobů a možností využití. To vše je účelem této kapitoly. Dále jsou v ní prezentovány konkrétní formy a techniky v dramaterapeutické praxi využívané a to především s ohledem na vhodnost pro zamýšlenou cílovou skupinu.

### **4.1 Pozice dramaterapie mezi terapeutickými metodami**

Terapeutické přístupy obecně je možné dle Müllera (2014, s. 18) vymezit jako „takové způsoby odborného a cíleného jednání s člověkem, jež směřují od odstranění či zmírnění nežádoucích potíží, nebo odstranění jejich příčin, k prospěšné změně (např. v prožívání, v chování, ve fyzickém výkonu)“. Mohou být podle něj uplatňovány buď v rámci jednotlivých terapií (např. psychoterapie, dramaterapie, arteterapie apod.) nebo v rámci jiných odborných činností zaměřených na podporu znevýhodněného člověka (v institucionálně vedené speciální výchově, speciálním vzdělávání apod.).

Dramaterapie, jak již název napovídá, se řadí mezi terapie a uvedenou charakteristiku naplňuje. Její přínos a vůbec podstata je založena na expresi či výrazu, čímž jsou podle Slavíka (1997) označovány typy lidských aktivit, v nichž člověk spontánně a s důrazem na formu projevu vyjadřuje své vnitřní psychické stavy, dojmy, pocity, nálady a s nimi spojené zkušenosti nebo poznatky. Takové terapeutické metody, které využívají pro svůj účel verbálního i neverbálního „vyjadřování pomocí uměleckých nebo pohybových médií“ jsou pak řazeny do užší skupiny expresivních terapií. Tyto techniky jsou podle Vymětala (2007) zaměřené na uvolňování úzkosti a vnitřního napětí, doprovázené často množstvím somatických a psychických obtíží člověka, a je možné mezi ně zařadit: dramaterapii, teatroterapii, psychodrama, muzikoterapii, biblioterapii, poetoterapii, arteterapii či terapii hrou. Společným rysem expresivních terapií je obsažení dvou složek: receptivní (vnímání umění) a aktivní (tvoření umění). Totožný výčet terapeutických metod, rozšířený ještě např. o ergoterapii, psychomotorickou terapii, rodinnou nebo fototerapii, tvoří podle

Horňákové (2003) těžiště aktivit používaných pro rozvoj klíčových kompetencí klienta v rámci léčebné pedagogiky při dosahování léčebně-výchovných cílů.<sup>13</sup>

## 4.2 Vymezení pojmu dramaterapie a její hlavní přínosy

Umění, jakožto typicky lidská dovednost a součást lidské kultury, může podle Slavíka (2009) významně formovat postoje lidí, jelikož je univerzální povahy a oslovuje člověka jako celek. Může se tedy stát prostředkem poznávání nebo sebepoznávání, nástrojem pro dorozumění, způsobem sdílení anebo porovnávání hodnot, příležitostí k sebevyjádření apod. Pejřimovská (2009, s. 117) o umění dále uvádí, že je: „symbolickou reprezentací možných životních peripetií a poskytuje člověku vhled do nich dříve, než je prožije jako skutečnost. (...) Nicméně umění nám poskytuje vhled do životních nároků na nás v chráněném prostředí, v kontextu - ‚na nečisto‘. Sdělení v umění prožíváme ‚jen jako‘, přesto ale autenticky.“ A právě tyto specifické vlastnosti umění uplatňuje dramaterapie, když, jak jí popisuje Jennings (1994, citovaná podle Majzlanové, 2004), využívá dramatické procesy a struktury se speciálním terapeuticko-výchovným cílem v určitých improvizovaných situacích „tady a teď“, podněcuje prožívání emocí, získávání vnitřní motivace a vede k interakci.

Průkopnicí tohoto oboru je výše citovaná Sue Jennings, která po nabytí dlouholetých zkušeností definuje (2014, s. 26) dramaterapii jako „termín používaný pro využití divadla ve specifických situacích se záměrem terapie, léčby nebo rozvoje zúčastněných.“ To podrobněji rozvádí Majzlanová (2004), popisující ji jako jeden z léčebno-výchovných přístupů, jenž člověku pomáhá lépe poznat sebe sama, lépe se orientovat v různých situacích; pomáhá mu lépe chápat, porozumět, být sám sebou, ověřit si své postoje, možnosti změn i empatii.

Výše zmíněná vymezení pojmu se lépe ztotožňují s potřebami a cíli této práce, než např. pojetí Valenty (2006, s. 7): „Dramaterapie je léčebně-výchovná (terapeuticko-formativní) disciplína, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice

---

<sup>13</sup> Léčebná pedagogika, jak jí popisuje Horňáková (2003), se zabývá obecně výchovou, vzděláváním a terapií těch jedinců, jejichž situace je natolik ztížena nepříznivými okolnostmi (vývojovými, sociálními, zdravotními...), že nemohou vést věku přiměřený způsob života a uplatnit se adekvátně ke svým možnostem.

divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně-sociálního růstu a integrace osobnosti.“ Valentovo pojetí totiž pomíjí preventivní možnosti uplatnění dramaterapie a celkově zahrnuje užší spektrum oblastí jejího využití.

Výrazně širší vymezení naproti tomu nabízí Britská asociace dramaterapeutů (2011), podle níž je hlavním záměrem dramaterapie vědomé využívání léčivých prvků dramatu a divadla formou terapeutického procesu; jde o metodu kombinující terapeutickou práci i hru, které zapojují a stimulují kreativitu, představivost, učení, empatii a osobní růst. A podobnou definici používá i Asociace dramaterapeutů České republiky: „Dramaterapii lze definovat jako psychoterapeutický přístup využívající divadelních prostředků pro nalezení příznivé rovnováhy v oblasti duševní a tělesné nebo ve vztazích či se záměrem osobního rozvoje.“

Na základě uvedených formulací a rovněž publikace Sue Jennings (2014) je všeobecný přínos dramaterapie spatřován především v podpoře komunikace, stimulaci myšlení, rozhodování, rozvoji nových dovedností, transformaci nepříjemných zážitků, schopnosti zvažování možností, objevování nových cest, vyjádření přesvědčení apod. Další nespecifické cíle pak zmiňuje Emunah (1994): zvyšování sociální interakce a inteligence, zlepšení schopnosti uvolnění, kontroly vlastních emocí, změna nekonstruktivního chování, rozšíření repertoáru rolí, rozvoj představivosti a koncentrace, spontánního chování, posílení sebedůvěry, sebeúcty apod.

### **4.3 Cíle dramaterapeutického programu**

Dramaterapie působí na rozvoj a kultivaci celé osobnosti. Skrze spontánní tvořivou aktivitu, vlastní zkušenost a zážitek, účastníkům dramaterapeutického setkání umožňuje pronikat do podstaty lidských vztahů a komunikace (Majzlanová, 2004). Pro dosažení co možná nejefektivnějšího výsledku je nutné dopředu stanovit cíle působení dramaterapie.

Při stanovování cílů terapeutického procesu či programu je v první řadě potřeba, jak uvádí Müller (2014), zohlednit věk, diagnózu a aktuální stav klientů, schopnosti a zkušenosti terapeuta i zaměření instituce, kde setkávání probíhá. Valešová Malecová (2013) doplňuje

ještě nutnost zohlednit pohlaví, životní, pracovní a rodinnou situaci klienta a čas, který máme pro terapii k dispozici.

Již před přípravou dramaterapeutického programu a stanovením cílů je tudíž vhodné mít o klientech co nejpodrobnější informace (o anamnéze, prognóze, problémech, zdravotním stavu, rodinné a sociální situaci aj.) – nejlépe ode všech odborníků, kteří jsou s klientem v kontaktu, aby terapeut získal co nejkomplexnější obraz o dosavadním vývoji klienta, případných problémech v chování, zájmech, individuálních specifických apod.

Valešová Malecová (2013) cituje Kantora (2009), který zdůrazňuje, že cíle terapie by měly být pro klienta dosažitelné a realistické. Dále by měly být pozitivně<sup>14</sup> a konkrétně formulované, nejlépe v pojmech pozorovatelného chování tak, aby bylo možné určit míru jejich dosažení.

Terapeut si dle Valešové Malecové (2013) stanovuje:

- **Konečné cíle** (neboli cíle primární, hlavní, globální či dlouhodobé). Bývají nejvýše tři a mohou jimi být pozitivní změny v chování, v emočním ladění, postojích, apod.
- **Dílčí cíle** (neboli konkrétní, krátkodobé). Jde o vymezení vlastností, schopností, funkcí, apod., které je třeba rozvinout či upevnit k dosažení konečného cíle. Mohou se u jednotlivých členů skupiny lišit a někdy je třeba je upravovat s ohledem na aktuální vývoj, stav klienta nebo skupiny.
- **Cíle pro každé setkání.** Vyplynou z cílů dílčích a zároveň sledují cíle hlavní. Jsou ovlivněné pořadím konkrétního setkání a rovněž může být třeba je upravovat. Podle těchto cílů vybírá terapeut konkrétní techniky pro setkání.

Konečné cíle, ze kterých následně vycházejí cíle dílčí i ty pro konkrétní setkání, mohou podle Majzlanové (2004) zahrnovat: rozvoj sociálních dovedností, spolupráce a komunikace, rozvoj porozumění, zlepšení orientace ve vztazích mezi lidmi, učení se chápat a respektovat požadavky jiných, nové návyky v chování a skrze nabytí těchto dovedností odstraňovat problémy jednotlivců i konflikty ve skupině.

---

<sup>14</sup> Tzn. orientované na to, co má klient zvládnout, co se má naučit, ne co dělat nebude (např. „zvýšení odolnosti vůči stresovým situacím“ místo „klient nebude podléhat stresovým situacím“).

U dětských klientů je vhodné program cílit na rozvoj specifických schopností, jako je: naslouchání, oční kontakt, uvědomování si vlastního těla v prostoru, fyzická koordinace a vyjádření, vyjádření pocitů mimikou tváře, verbální vyjadřování, pozornost, flexibilita, schopnost řešit problémy či sociální interakce (Majzlanová, 2006).

#### 4.4 Struktura dramaterapeutického programu

Z obecných poznatků o formě dramaterapeutických setkání je na místě zdůraznit, že „i když může být dramaterapie prováděna individuálně, největší efekt má v rámci skupiny“ (Jennings, 2014, s. 28). Strukturu a formu dramaterapeutického procesu – délku jednotlivých setkání, frekvenci, velikost skupiny, zařazené aktivity atd. – je ale možné a zároveň potřebné přizpůsobit konkrétním klientům, podobně jako cíle.

Při preventivně zaměřených programech, mezi něž patří program prezentovaný v páté kapitole této práce, uvádí Valešová Malecová (2013) jako minimum 10 setkání s frekvencí jedenkrát týdně. Nicméně při vážnějších problémech je potřebná výrazně intenzivnější a dlouhodobější spolupráce, např. jeden až dva roky, zpočátku i dvakrát týdně. Jako nejfrekventovanější model uvádí Valenta (2011) 1–2 sezení týdně o délce 1 a půl hodiny. U dětí Valešová Malecová (2013) však doporučuje délku maximálně 60 minut.

Program jako celek prochází určitými fázemi. Ty se mohou vzájemně prolínat, je ale dobré je alespoň rámcově sledovat a přizpůsobovat jim vybírané aktivity a dílčí cíle. Základní fáze dramaterapeutického procesu (programu) jsou podle Valešové Malecové (2013):

- **Seznamovací fáze**, zaměřená na navázání vztahu mezi klienty a terapeutem i mezi klienty navzájem. Důležitým cílem je motivace klientů k činnosti, vytvoření bezpečného prostředí a důvěry, odbourání napětí, prolomení bariér, diagnostika a zjišťování informací o zájmech, přáních, schopnostech a potřebách klientů. Tato část je důležitá pro konkretizaci konečných cílů a nastavení pravidel<sup>15</sup>. Bývá jí věnováno 2 – 5 setkání.

---

<sup>15</sup> Mezi základní pravidla podle Valešové Malecové (2013) počítáme: otevřenost, upřímnost, zodpovědnost v chování, dodržování důvěrnosti sdělení, právo ukončit téma nebo činnost, toleranci k ostatním aj.

- **Fáze stimulační**, jejíž se zaměřuje na stimulaci ke spolupráci, rozvoj trpělivosti, vnímání, fantazie, spontánnosti a podporu vztahů. Je možné jí věnovat 3 – 7 setkání plynule navazujících na předchozí fázi.
- **Hlavní fáze** se soustředí na procvičování a upevňování individuálně potřebných schopností a dovedností. Zde je prostor pro zařazení složitějších technik, předpokládajících větší míru otevřenosti a důvěry. Této fázi se věnuje 3 – 5 setkání.
- **Fáze upevňování** má za cíl rozvíjet a upevnit změny, nově naučené vzorce chování, návyky, názory, postoje, zkušenosti a podpořit klienta v jejich uplatnění v reálném životě (a tím ho vést k samostatnosti a nezávislosti). Upevňovací fázi je věnováno 2 – 5 setkání.
- **Závěrečná fáze** zahrnuje proces ukončování, odpoutání se. Optimálně by měla probíhat postupně, pozvolna a nenásilně. O způsobu zakončení se terapeut zmiňuje od začátku terapie a průběžně na něj klienty připravuje s tím, že je podmíněno především dosažením stanovených cílů. Klienti by v této fázi měli přebírat větší zodpovědnost a iniciativu v průběhu setkání a tím si lépe ověřit dosažené změny.

Rovněž každé setkání musí být předem naplánované a dodržovat určitou strukturu. Na jednotlivé části jej lze podle Polínka (2013) rozdělit následovně:

- Vstup: úvodní rituál, který otevírá dramaterapeutické sezení, nastoluje atmosféru bezpečí, spontaneity, uvolnění.
- Aktivizace: užívají se nejrůznější hry, neverbální techniky; je potřeba účastníky připravit, na každém setkání znovu navázat kontakt.
- Hlavní část: nejvíce variabilní, věnuje se hlavnímu tématu skrze využití různých technik.
- Zakončení: uklidnění, diskuze, reflexe - může zahrnovat ukončovací rituál, který uzavírá prostor „jako“, vrací účastníky do reality a přítomnosti.

Odlišnou a složitější strukturu s více fázemi nabízí ve svém rozdělení Valenta (2011), jenž dramaterapeutické sezení dělí dokonce na 6 úseků:



- Pozdrav terapeuta se skupinou, který má probíhat v kruhu, slouží k navázání kontaktu a zjištění míry aktuální rezistence<sup>16</sup> klientů vůči účasti na aktivitách.
- Rozcvička, zahřívací cvičení (warm up) zahrnující většinou fyzickou rozcvičku zaměřenou na uvolnění tenze a cvičení hlubokého dýchání.
- Otevření hracího prostoru, pro které je vhodný opakující se rituál umožňující klientům vstup do imaginárního světa.
- „Nastartování“ hry zaměřené ve velké míře na improvizaci a aktivitu klientů.
- Hlavní část sezení řešící závažná témata životních traumat, zátěžových situací, vztahových a jiných problémů.
- Uzavření sezení obsahující nejčastěji opět rituál odehrávající se v kruhu, rekapitulaci, uklidnění, vystoupení z role a přechod do reálného světa.

Oproti tomu Valešová Malecová (2013) shodně s Majzlanovou (2004) člení základní schéma dramaterapeutického setkání jednoduše a výstižně na část úvodní zahrnující aktivizaci a zbavení klienta zábran, jádro prezentující a rozvíjející hlavní téma a závěr soustředěný na uklidnění, relaxaci a reflexi.

Úvodní část podle Valešové Malecové (2013) zahrnuje hry na uvolnění napětí, relaxaci, koncentraci pozornosti či rituál opakující se na začátku každého setkání a za cíl má navázání kontaktu, rozehrání, zvýšení důvěry ve skupině tak, aby byli klienti schopni se v dalších aktivitách projevit. V popisu jádra setkání autorka vyzdvihuje důležitost pečlivého zvolení technik tak, aby odpovídaly řešeným problémům, zkušenostem, přáním a psychickému rozpoložení klientů a zároveň cílům a fázi programu. Musí mj. odpovídat schopnostem a ochotě klientů se před skupinou otevřít, aby nedošlo ke ztrátě jejich důvěry. Diskuze a reflexe odehrávající se v závěru setkání jsou jeho nedílnou součástí a je potřeba pro ně vyhradit dostatek času. Klienti se v nich dobrovolně mohou vyjádřit k průběhu setkání, sdílet své dojmy, pocity, přání či nápady. Autorka zdůrazňuje důležitost citlivého vedení a individuální podpory ze strany terapeuta v této fázi setkání což potvrzuje i Valenta (2003, s. 73), podle kterého je občas: „třeba na ukončení lekce a zklidnění klientů

---

<sup>16</sup> Rezistence se podle Valenty (2011) u klientů objevuje běžně – obzvlášť při prvních sezeních – a projevuje se nejčastěji ve formě hraní si „na něco“ nebo „na někoho“ či „dětskými“ regresivními reakcemi.

věnovat více času než na vlastní jádro lekce. Když je skupina na odchodu, nesmí ‚být mimo realitu‘, tím by lekce klientům více škodila, než prospívala. Nevyplácí se lekce rychle ukončit, je třeba prostoru na shrnutí toho, co skupina dělala tak, aby měl každý člen skupiny možnost pochopit, že práce je ukončena a také co si z ní může vzít pro každodenní život“.

#### **4.5 Techniky dramaterapie využitelné u dětí předškolního věku**

Při volbě dramaterapeutických technik vhodných pro využití se zvolenou cílovou skupinou je třeba si v první řadě uvědomit specifika komunikace s dětským klientem v rámci terapie, která má podle Plevové a Slowik (2010) být založena zejména na empatii, aktivitě, trpělivosti, důslednosti, upřímnosti a schopnosti naslouchat. Významné jsou taktéž neverbální prvky komunikace – přímý oční kontakt, dodržení tzv. zrakového horizontu, úsměv.

Pokud jde o techniky využívané při dramaterapeutické práci, Jennings (2014) uvádí, že obsahují prvky práce s pohybem a hlasem, tanec, divadelní hry, hraní rolí, improvizaci, práci s textem, loutkami a maskami. Valenta (1999, 2011) ve svých publikacích řadí techniky využívané v dramaterapii podle vzoru autorky Renée Emunahové ve smyslu vhodnosti pro jednotlivé fáze terapeutického procesu na: techniky vhodné *pro začátek lekcí* (zaměřující se na citovou expresi, tělesnou aktivaci, budování důvěry ve skupině, skupinovou interakci, pozorování a koncentraci), *pro pokračování lekcí* (se zaměřením na expresi a komunikaci, rozvoj role a charakteru, kooperaci skupiny, sebepoznávání) a *pro uzavření lekce a celého programu* (orientovaným na dávání a přijímání, skupinovou tvořivost, skupinovou percepce, pohled zpět a slavnosti).

Pro práci s předškolními dětmi je možné, podle projektu zabývajícího se využitím tvořivé dramatiky v mateřské škole (Majzlanová a Pajdlhauserová, 2014), využít neverbální techniky, improvizaci, hru v roli a hru s loutkami, dramatizaci, hru s maskami.

Následující shrnutí šesti dramaterapeutických technik vhodných pro využití při práci s dětmi předškolního věku vychází zejména z koncepce Majzlanové (2014), která je pro účely praktické části této práce, tj. přípravu programu s dramaterapeutickými prvky pro aplikaci v předškolním klubu, z hlediska cílové skupiny i vytyčených cílů nejnvhodnější.

Dále je u některých technik čerpáno z prací Valenty (2011), Kováčové (2011), Škoviera (2009).

1. Improvizace. Hraní umělé situace vytvořené klienty, kdy může být určeno základní schéma či výchozí bod, ale jinak vzniká spontánně – bez přípravy. Rozlišujeme několik druhů improvizací: hromadné, skupinové, párové a sólové.
  - U předškolních dětí je možné zařadit jednoduché formy improvizací, např. na téma „v lese“, „v zoo“ apod., případně rytmické (chození v rytmu, dupání, tleskání do rytmu), pohybové nebo hudební (vyjádření nálady či žánru) improvizace.
2. Neverbální techniky. Zahrnují uplatnění řeči těla s využitím prostoru a času, umožňují lepší pochopení a procítění situací a chování. Zařazují se zejména na začátku setkání s účelem rozehřátí skupiny, uvolnění a odbourání napětí, jako příprava na další techniky. V rámci neverbálních technik se můžeme setkat také s etudami a s pantomimou jakožto drobnými dramatickými útvary vyjadřujícími pocity, nálady nebo dramatický děj.
  - Příkladem využití u předškolních dětí jsou např. etudy na téma pohybu v různém prostředí (déšť, vítr, bláto, voda, atd.) či znázornění různých charakteristik, vlastností nebo nálad. Jako pantomima je možné zadávat situace z běžného života: rozbil jsem si koleno, pohádal jsem se s kamarádem a mrzí mě to, roztrhl jsem si kalhoty a bojím se, že se rodiče budou zlobit, apod.
3. Rolová hra. Jádrem je přehrávání příběhu, situace a to buď reálné, vymyšlené nebo podle předlohy; vhodné je využití zajímavých rekvizit k navození atmosféry. Dítě dobrovolně přebírá v rolové hře jinou roli, než je mu vlastní, což mu přináší uspokojení, pocit svobody a umožňuje vyzkoušet si a nacvičit různé modely chování. První rolové hry se objevují u dětí již v druhém roce života – dítě si přestane hrát jen „s něčím“, ale hraje si „na něco“. Rozdělit rolové hry je možné dle toho, zda ztvárňujeme někoho jiného nebo sebe sama nebo používáme rolovou hru k nácviku modelů chování.

- U dětí předškolního věku mají rolové hry jen krátké trvání a spíše ilustrativní charakter. Náměty jsou čerpány nejčastěji z okolí dítěte – rodina, obchod, lékař, pohádka. K jejich navození je možné použít zvuků Orffových nástrojů<sup>17</sup>.
4. Loutková hra. Loutky patří do skupiny tzv. projektivních hraček podněcujících imaginární hru, do kterých hráči promítají svoje zkušenosti a aktuální problémy. Základem je oživení loutky pohybem a hlasem tak, aby něco vyjadřovala. Hlavní přínosy hry s loutkami jsou: odstranění bariér mezi dospělým a dítětem, což napomáhá k rychlejšímu navázání kontaktů, za loutku je možné se „schovat“, konflikty se přenáší na ni – řeší se jejím prostřednictvím, je možné si skrze ni vyzkoušet nová pravidla či usměrnění, což dětem pomáhá je rychleji přijmout, zároveň hráči promítají do loutky své zkušenosti a aktuální problémy, tím pádem je možné využít hry s loutkami při diagnostice – sledování volby loutky, vztahu k ní a manipulace s ní, děje hry, chování, emocionálních projevů atd. a to zvláště u dětí předškolního věku, které většinou nejsou schopné verbálně vyjádřit své problémy.
- U dětí nejprve využíváme loutky nevyžadující složitou manipulaci, např. maňásky, Vždy dětem poskytneme dostatek času na seznámení se s loutkou, s jejím ovládnutím. Následovat mohou jednoduché improvizace a etudy s tématy pohybu, pocitů, vztahů loutky k člověku nebo předmětu, apod.
5. Dramatizace. Ztvárnění příběhu, tématu při uplatnění řeči, gestikulace, mimiky, pohybu s použitím kostýmů a rekvizit. Záměrem je sladit projevy a jednání s postavou příběhu a uvědomit si její charakteristické vlastnosti. Základní formy jsou monolog, dialog a hra více postav, přičemž důraz je kladen na tvořivý proces spíše než na přesné zapamatování si textu.
- Předškolní děti mohou začínat ztvárňováním krátkých pohádek a příběhů s tím, že příprava dramatizace spočívá v simultánním ztvárňování postupně všech postav a až poté následuje rozdělení rolí a probíhá samotná dramatizace.

---

<sup>17</sup> Mezi tyto nástroje patří zvonkohry, xylofony, metalofony a mnohé malé bicí nástroje a jsou využívány pro rozvoj rytmických dovedností dětí.

6. Hra s maskami. Maska představuje něco záhadného, tajemného, vznešeného; pomáhá překonat zábrany, osvobodit se od vlastní subjektivity, umožňuje více riskovat, projevit se.
- Nejen u předškolních dětí je při práci s maskou důležité umožnit její výběr klientem a poskytnout prostor pro seznámení se s ní – s dýcháním, pohybem a pozorováním okolí v masce. Následovat mohou jednoduché hry jako vzájemné představování se, pohybové a další hry.

U všech zmíněných prostředků platí, že dramaterapeutický přístup je nedirektivní a dodržuje zásady přiměřenosti a postupnosti – od nejjednodušších úkolů ke složitějším, od známých věcí k neznámým; zároveň také respektuje a přizpůsobuje se aktuální situaci a stavu klientů. Konkrétně u předškolních dětí je navíc žádoucí zvýšená aktivita vedoucího hry – aby hrál společně s dětmi, vedl je, motivoval a případně usměrňoval (Majzlanová, 2004).

## 5 Návrh programu s dramaterapeutickými prvky

Druhou částí této bakalářské práce je představení návrhu programu, který využívá prvky dramaterapie, jehož cílem je především zlepšení komunikačních a sociálních dovedností a rozvoj v oblasti sociální interakce, a který je koncipován pro aplikaci v předškolním klubu (alternativní formy předškolního vzdělávání určené dětem ze sociálně slabého až vyloučeného prostředí). V podkapitole 5.1 je podrobně představen konkrétní předškolní klub, pro nějž je program sestavován, jeho zaměření, pravidla a cíle služby jako takové, apod., podkapitola 5.2 se zaměřuje na charakteristiku jednotlivců a popis cílové skupiny dětí, pro které je program navrhován. Následující podkapitola 5.3 potom obsahuje detailní návrh samotného programu, složeného ze scénářů pro celkem deset setkání, jež postupně vedou k naplnění vytyčených cílů.

### 5.1 Předškolní klub

Předškolní klub, pro který je navržený program určen, se nachází v Praze 5 a provozuje jej nezisková organizace Člověk v tísni, o.p.s. První předškolní klub organizace Člověk v tísni byl otevřen v roce 2005 v Bílině v severních Čechách jako pilotní projekt, který měl vyzkoušet, jak se tento druh podpory osvědčí v praxi. Nyní se předškolní kluby řadí mezi nejúspěšnější služby organizace a ta jich v současné době provozuje 14 po celé České republice.

V rámci pražské pobočky<sup>18</sup> společnosti Člověk v tísni předškolní klub funguje od roku 2010. Původně jako doprovodná služba pro tzv. klub matek, později samostatně v městské části Praha 8 v Karlíně a od školního roku 2016/2017 je přestěhován na Smíchov na Praze 5. Autorka této práce v klubu více než 3 roky působí v roli pedagoga, pracovníka s rodinou a koordinátora služby.

---

<sup>18</sup> V České republice v současné době funguje 9 regionálních poboček nevládní neziskové organizace Člověk v tísni a to v rámci jedné z jejích sekcí s názvem "Programy sociální integrace". Tato sekce se zabývá pomocí na území České republiky a na Slovensku, a to zejména sociálním a dluhovým poradenstvím a vzdělávacími službami. Vzdělávací služby pak kromě předškolních klubů zahrnují např. individuální a skupinové doučování, kariérní poradenství, workshopy na školách, mentoring, nebo provozování nízkoprahových klubů pro děti a mládež.

Cílovou skupinou služby jsou děti a rodiny ohrožené sociálním vyloučením, rodiny s nízkým socioekonomickým statusem, případně rodiny, které se nachází v momentální či dlouhodobé těžké životní situaci. Službu mohou využívat děti od tří let do začátku školní docházky, kterým by se jinak z různých důvodů<sup>19</sup> předškolního vzdělání s největší pravděpodobností nedostalo.

### 5.1.1 Cíle služby

Služba má za cíl připravit děti na vstup do základní školy nebo přestup do běžné školy mateřské, pomoci rodičům vybrat vhodné vzdělávací zařízení a také pomoci jim s organizačními a administrativními povinnostmi spojenými s přihlášením, zápisem a nástupem do nové instituce. Služba má působit především jako prevence budoucích školních neúspěchů (neboť kombinace činitelů sociálního vyloučení způsobuje výrazně ztíženou situaci hned při vstupu na základní školu) a z nich pramenících následků - nízkého celkového dosaženého vzdělání, horších možností uplatnění na trhu práce a dalších důsledků, jak je popsáno ve třetí kapitole této práce<sup>20</sup> a jak shodně uvádí rovněž Ranglová (2013).

Dohoda o spolupráci se běžně uzavírá na jeden rok, během něž se pracuje jak na znalostech a dovednostech dětí, tak také na kompetencích rodičů, jak je podrobněji rozvedeno níže. Po roce intenzivní činnosti by v ideálním případě měli být připraveni – opět jak děti, tak jejich rodiče – na vstup do běžného vzdělávacího zařízení.

Možná a nijak neobvyklá je ovšem i dlouhodobější spolupráce a návaznost dalších služeb – obecnou snahou je udržovat kontakt a podle potřeby dále podporovat absolventy klubu z předešlých let - zjišťovat, jak se jim daří v nových působištích, pomáhat v komunikaci se školami, případně zajistit doučování. Člověk v tísní nabízí rovněž bezplatné sociální poradenství zaměřené na problémy týkající se bydlení, uplatnění na trhu práce, finanční situaci atd., je tudíž možné s rodinami pracovat opravdu komplexně.

---

<sup>19</sup> Nejčastější příčiny neúčasti dětí pocházejících z prostředí sociálního vyloučení na předškolním vzdělávání jsou popsány v podkapitole 3.2.1.

<sup>20</sup> viz podkapitola 3.1, str. 20 an.

Rolí předškolního klubu je být jakýmsi facilitátorem přístupu rodin ze sociálně vyloučeného prostředí nebo i jinak sociálně znevýhodněných k předškolnímu vzdělávání a vytvářet pro ně přestupní můstek k institucím hlavního vzdělávacího proudu.

### **5.1.2 Program klubu, způsob práce s dětmi a pravidla**

K účasti v předškolním klubu není nutný žádný speciální zápis ani podávání přihlášky. Pokud je volná kapacita, je možné nové děti přijímat kdykoli během roku – stačí se sejít k úvodní konzultaci a podepsat s rodiči podmínky spolupráce. Klienti za službu nic neplatí, děti pouze mají docházet do klubu vybaveny svačinou a přezuvkami.

Klub probíhá od pondělí do čtvrtka vždy ve stejných hodinách během dopoledne. Mezi půl devátou a devátou přivedou rodiče děti, které hned na začátku dostanou k vypracování krátký úkol rozvíjející grafomotoriku, zrakové rozlišování apod. Od devíti do desíti hodin navazuje volný program s prostorem pro individuální práci. V 10:00 následuje krátký úklid a po něm program řízený: úvodní přivítání v komunitním kruhu, povídání si, učení se novým dovednostem – od procvičování barev, přes sociální dovednosti, až po slovní zásobu a rozvoj řeči a trénování paměti. Poté je čas na svačinu, kterou si děti do klubu nosí a kterou jim připravují rodiče, a čištění zubů<sup>21</sup>. Do druhé poloviny každodenního programu klubu jsou pak zařazeny výtvarná a tvořivá část programu, různé činnosti zaměřené na rozvoj smyslového vnímání a také venkovní aktivity. Program je tedy velmi pestrý a intenzivní. Následně si rodiče děti mezi dvanáctou a půl jednou vyzvedávají.

Děti se v klubu učí především hrou. Základním východiskem je holistický přístup k učení, který využívá skutečnosti, že při jedné činnosti se rozvíjí celá řada dalších aspektů podporujících vývoj dítěte, jak uvádí např. Zíková (2011). Pokud dítě pracuje například se stavebnicí nebo skládá obrázek z jednotlivých dílků (puzzle), pak se zároveň trénuje v oblasti analýzy celkového obrazu a vizuálním rozlišování, i ve schopnosti posoudit a rozpoznat celek z jednotlivosti (např. skládá obrázek míče, psa, domu a orientuje se podle

---

<sup>21</sup> Pravidelné čištění zubů po svačině bylo v pražském klubu zavedeno v lednu 2017 proto, že vysoké procento dětí docházejících do klubu se potýká s problémy se zkaženým chrupem. Děti často nejsou k jejich pravidelnému čištění vedeny doma – u některých z nich se ukázalo, že to nikdy před tím ani nezkoušely a tudíž neuměly.



rysů, které spojuje s míčem, psem, domem). Aby dotvořilo celek, musí využít nějakou strategii, čímž rozvíjí schopnost koncentrovat se, řešit problémy a stanovit si postup činnosti. Zároveň je možné procvičovat i prostorovou orientaci, když dítě navádíme pojmy nahoře, dole, vedle, nad, pod, vlevo, vpravo apod. Oceňován je nejen dobrý výsledek, ale především snaha a postupné zlepšování dílčích úkonů – je třeba mít velmi dobré povědomí o schopnostech a dovednostech jednotlivých dětí a díky tomu úkoly přizpůsobovat na míru konkrétnímu dítěti tak, aby pro ně nebyly ani příliš lehké, ani příliš těžké a umožnily mu tak optimálně se rozvíjet.

Velký důraz je kladen na pravidelnou strukturu a dodržování pravidel, která se s dětmi od začátku probírají, průběžně opakují a vysvětlují. Je to kvůli vytvoření bezpečného prostředí v prostoru školky – aby děti věděly, co je čeká a proč, jak bude den probíhat, což popisuje jako důležitý moment např. Matějček (2005). Dále se pracovnice klubu soustředí na to, aby byly důsledné a při svém přístupu k dětem i rodičům vystupovali jednotně – dětské klienti klubu jsou většinou zvyklí pouze na výrazně benevolentní vedení a respektování autority dospělého se teprve potřebují naučit (rodiče bývají nezřídka nedůslední a přizpůsobují jednání přání svých dětí).

Pravidelně jednou i vícekrát měsíčně probíhají adaptační dny ve spřízněných mateřských školách. Ty spočívají v návštěvě některé z partnerských mateřských školek, kde probíhá společný program klientů klubu a dětí z navštívené školky. Děti z předškolního klubu tak mají možnost zapojit se do běžné dopolední činnosti v prostředí mateřské školy a postupně si zvykat na její atmosféru za přítomnosti jim známé paní učitelky.

### **5.1.3 Kompetence rodičů**

Pracovníci předškolního klubu se často setkávají s nízkou úrovní kompetencí rodičů v klientských rodinách, kteří předškolnímu vzdělávání (nebo i vzdělávání obecně) nepřikládají žádnou nebo jen velmi malou důležitost, sami mateřskou školu nenavštěvovali a nejvyšší dosažené vzdělání mají základní (někdy ani ne dokončené, případně z někdejší "zvláštní" školy). Navíc jsou mnohdy dlouhodobě nezaměstnaní nebo tráví většinu času doma z jiných důvodů (rodičovská dovolená, invalidní důchod...) a necítí potřebu vyhledávat vzdělávací příležitosti pro své děti předškolního věku. Instrukce tohoto typu

vnímají spíše jako placené hlídání dětí, které oni nepotřebují – pravidelné ranní docházení do mateřské školy, placení školného a stravného, vyzvedávání dětí a komunikace se vzdělávací institucí jsou jimi naopak vnímány jako zbytečná zátěž. Rodiče se často neorientují v pravidlech a zásadách, které jsou pro tyto instituce běžné; někdy mají navíc obtíže s organizací času a jeho plánováním. V praxi se pravidelně potvrzuje i to, co uvádí v publikaci o předškolním vzdělávání Petra Klíngerová (2015), totiž že mívají vlastní negativní zkušenosti se vzdělávacím systémem a často pociťují ostych až strach z institucionalizovaného vzdělávání.

Neméně důležitá je tudíž práce s rodiči: snaha ukázat rodinám užitečnost předškolního vzdělávání, pomáhat jim s výchovou a vzděláváním dítěte a motivovat je k umístění dítěte do zařízení běžného typu (základní či mateřské školy podle věku a připravenosti dítěte). Pracovníci klubu znají rodinné anamnézy a vytváří a konzultují s rodičem individuální plán rozvoje dítěte. Pravidelně se konají společné akce pro rodiče s dětmi, individuální konzultace a vzdělávání.

#### **5.1.4 Východiska pro pedagogickou práci v klubu**

Úroveň dosažených znalostí a dovedností je mezi dětmi velmi rozdílná. Oproti průměrným vrstevníkům bývá u klientů klubu snížena úroveň motorických dovedností (jak jemné, tak hrubé motoriky), tím pádem děti obvykle i špatně vyslovují. K tomu bývá připojena velmi nízká úroveň slovní zásoby. Pokud děti přicházejí z nepodnětného prostředí, může být v jeho důsledku zpomalen celkový kognitivní vývoj. Obecně tak mívají děti nedostatky ve znalostech a dovednostech odpovídajících jejich věku, v komunikaci a vyjadřování se a také v sebeobsluze. Často je pro ně návštěva klubu prvním pobytem mimo rodinu a kontaktem s vrstevníky, tudíž je významným tématem také práce na socializaci dítěte. Jedná se o sekundární a záměrnou socializaci, jak je popsána a rozdělena v podkapitole 2.4 podle Giddense (2013) a Jandourka (2009).

Práce pedagoga v takovém zařízení je náročná, protože děti se často učí něco zcela nového a je nutné jim se vším asistovat (je potřeba mít připravený bohatý program a často střídát činnosti, protože klienti doma nejsou ve většině případů vedeni k samostatnosti a mají problém vydržet se soustředit, věnovat se jedné činnosti či se sami zabavit a hrát si

samostatně s vrstevníky). Pedagogická práce v klubu ale může být pro klienty velmi přínosná, protože díky záměrně malé kapacitě zařízení<sup>22</sup> je možné se věnovat každému dítěti individuálně a intenzivně pracovat na rozvoji jeho dovedností. Děti se zde mají možnost setkat s jiným než rodinným prostředím a přístupem, zároveň ale v malém a bezpečném kolektivu. Učí se novým věcem, mají možnost zažít úspěch, navazují první sociální kontakty mimo rodinu. V některých případech dokonce mají poprvé prostor se projevit a získat pozitivní zpětnou vazbu. Mj. stimulací přirozené dětské touhy po poznání dochází při pravidelné účasti ke zdatným posunům a zlepšením.

## 5.2 Cílová skupina

V této podkapitole jsou popsány charakteristiky dětí, které jsou klienty předškolního klubu v okamžiku vzniku této práce, tj. v březnu 2017, a které tudíž tvoří cílovou skupinu, pro kterou je navržený program určen. První část podkapitoly má formu tabulky se stručnou charakteristikou jednotlivých dětí ve třech oblastech - rodinná situace, individuální schopnosti a dovednosti a dosavadní vývoj v klubu. Po ní následuje shrnutí charakteristik, které jsou společné pro většinu nebo všechny děti ze skupiny nebo které jsou naopak v rámci skupiny spíše ojedinělé. Závěrečný odstavec patří popisu dynamiky skupiny zejména s ohledem na to, jaké v ní mají jednotlivé děti role a jaké pravidelnosti v jejich vzájemné interakci lze pozorovat.

Píše-li s v následujícím textu o "dětech" nebo o "skupině" či "rodičích" a "rodině", jde o děti, které, jak bylo uvedeno výše, jsou klienty předškolního klubu Člověka v tísní v Praze 5 v březnu 2017 a tvoří cílovou skupinu navrženého programu, potažmo rodiče a rodiny těchto dětí.

---

<sup>22</sup> Maximální kapacita klubu je 10 dětí, s nimiž pracují dvě stálé pracovnice plus případní hosté (dobrovolníci, stážisti, kolegové z jiných služeb apod.).

### 5.2.1 Charakteristika jednotlivých dětí<sup>23</sup>

#### Anežka, 4,5 roku

- **Rodinná situace:** Žije v osmičlenné domácnosti společně se starším bratrem, matkou, otcem, babičkou a dalšími příbuznými. Matka je v invalidním důchodu, otec pracuje, oba mají pouze základní vzdělání.
- **Schopnosti a dovednosti:** Anežka má z dětí v klubu nejlepší slovní zásobu a ve výslovnosti jen drobné nedostatky, velmi dobře na tom je v oblasti zrakového vnímání a paměti, rovněž v oblasti motoriky, kromě kresby, která by již měla být na vyšší úrovni.
- **Dosavadní vývoj:** Jako jediná navštěvuje klub již druhým rokem, což se příznivě promítá do všech oblastí kognitivního vývoje a rovněž sociálních dovedností, které jsou u ní na velmi dobré úrovni – udělala za tu dobu výrazné pokroky a nabyla sebevědomí, které zpočátku postrádala. Má ovšem velké problémy s jídlem (jí jen několik vybraných typů potravin, ostatní odmítá), což je hlavní důvod obav z nástupu do běžné mateřské školy.

#### Tereza, 3,5 roku

- **Rodinná situace:** Žije společně s matkou a mladším bratrem v bytě u prababičky, matka je na rodičovské dovolené, přítel matky je ve výkonu trestu. Tereza má za sebou zkušenost s umístěním v náhradní rodinné péči.
- **Schopnosti a dovednosti:** Tereza je bystrá a rychle se učí, je na tom dobře v oblasti zrakového rozlišování a paměti. Nedostatky se projevují v hrubé motorice a výrazně také ve výslovnosti. Je třeba rozvíjet slovní zásobu a základní matematické představy.
- **Dosavadní vývoj:** Navštěvuje klub teprve od konce ledna 2017, zpočátku byla velmi uzavřená, neprojevovala vůbec žádné emoce, s poznáním prostředí klubu a nabytím pocitu bezpečí se ale, přibližně po třech týdnech, dostavilo i uvolnění a Tereza se již usmívá a plnohodnotně se zapojuje do her s ostatními.

<sup>23</sup> Jména dětí byla změněna za účelem ochrany jejich osobních údajů.

#### Monika, 5 let

- **Rodinná situace:** Bydlí s matkou, otcem a starším bratrem, oba rodiče pracují.
- **Schopnosti a dovednosti:** V oblasti motorických schopností je na tom Monika velmi dobře, zejména v grafomotorice. Slabé dovednosti lze naopak pozorovat v kresbě, která by již v pěti letech měla být na výrazně lepší úrovni a podobně v oblasti sluchu. Projevuje se velmi stydlivě. Výrazně je třeba pracovat na zlepšení výslovnosti.
- **Dosavadní vývoj:** Do klubu dochází od začátku října 2016 poté, co sice nastoupila do běžné mateřské školy, ale docházku ukončila kvůli problémům s jídlem (konzumuje jen omezený výběr potravin a ve školce byla do jídla nucena) a výrazně diskriminačního přístupu paní učitelky zaměřeného proti etnické příslušnosti rodiny. Zpočátku byla velmi úzkostlivá, ale postupně si buduje sebevědomí a do klubu chodí ráda. Díky adaptačním pobytům<sup>24</sup> je ochotná opět zkusit docházku v běžné mateřské škole.

#### Gabriela, 3,5 roku

- **Rodinná situace:** Gabriela je nejmladší ze 4 sourozenců. Až třetí ze sourozenců navštěvoval alespoň jeden rok mateřskou školu (z důvodu potřeby speciálního přístupu v učení kvůli sluchové vadě) – díky pokrokům, kterých tam dosáhl, si rodiče uvědomili přínos takového vzdělávání (oba mají dokončenou pouze základní školu).
- **Schopnosti a dovednosti:** Hrubá motorika je velmi dobře rozvinutá. Silnou stránkou Gabriely jsou sociální dovednosti. Naopak výrazně slabá je oblast řeči – zejména výslovnost a slovní zásoba.
- **Dosavadní vývoj:** Do klubu chodí od začátku října 2016, ale docházka není příliš pravidelná. Výrazné zlepšení pozorujeme v oblasti grafomotoriky, zrakové diferenciaci a ve schopnosti soustředění se a koncentrace, s čímž má Gabriela dlouhodobě problémy.

---

<sup>24</sup> Viz kapitola 5.1.2.

**Veronika, 3,5 roku**

- **Rodinná situace:** V domácnosti žije s matkou, otcem a dvěma staršími sourozenci. Matka pracuje, otec dlouhodobě nezaměstnaný.
- **Schopnosti a dovednosti:** Veronika má dominantní povahu. Mívá problém s ovládním emocí a s přiměřeným reagováním na situace. Projevují se lehké nedostatky v oblasti hrubé motoriky, jemná motorika je na dobré úrovni. Pozorujeme chybnou výslovnost několika hlásek.
- **Dosavadní vývoj:** Do klubu přihlášena na začátku října 2016. Za dobu docházky do klubu se naučila poznávat červenou, žlutou a modrou barvu, základní grafomotorické prvky jako svislou a vodorovnou čáru a kruh a zlepšuje se její slovní zásoba.

**Karel a Kamil, 4,5 roku**

- **Rodinná situace:** Karel a Kamil jsou bratři, dvojčata. Jsou na sebe vzájemně silně fixovaní. Bydlí v bytě s matkou, otcem a starší sestrou. Otec je v invalidním důchodu, matka pracuje formou brigád.
- **Schopnosti a dovednosti:** Karel je velmi úzkostlivý – stále se odmítá zapojit do většiny společných aktivit, raději si hraje sám. Vyhledává výtvarné a tvořivé činnosti, a pokud ho něco zaujme, je schopný se na to velmi pozorně soustředit. Kamil je otevřenější, zato nemá takovou trpělivost a je výbušnější povahy. Oba mají velmi špatnou výslovnost, na svůj věk slabou slovní zásobu a nedostatky v oblasti grafomotoriky a zrakové diferenciaci (poznají pouze červenou a učí se žlutou barvu).
- **Dosavadní vývoj:** Oba jsou zapsaní již od října 2016, jsou ovšem často nemocní a nedochází pravidelně. Výrazné zlepšení se projevuje v respektování hranic a pravidel, s čímž měli dlouhou dobu problémy. Zlepšují se sociální dovednosti (např. ve společných hrách s ostatními).

**Mirek, 3,5 roku**

- **Rodinná situace:** Žije s matkou, otcem a starším bratrem (ten má ale jiného otce). Otec pracuje pouze nárazově formou brigád, matka je dlouhodobě nezaměstnaná a výchova dětí je pro ni příliš velká výzva. Rodinné prostředí

Mirka lze hodnotit jako velmi málo podnětné.

- **Schopnosti a dovednosti:** Mirek má dobrou výslovnost, ale slabou slovní zásobu. Dále slabé sociální dovednosti, nedostatky ve všech oblastech motoriky a v oblasti sebeobsluhy. Má rovněž omezenou schopnost se soustředit.
- **Dosavadní vývoj:** Klub navštěvuje od listopadu 2016 a za tu dobu se naučil samostatně obléknout a svléknout, obout a zout si boty a samostatně hlásit a vykonat potřebu. Naučil se také poznávat domácí zvířata, červenou barvu a skládat jednoduché puzzle.

**Patrik, 4,5 roku**

- **Rodinná situace:** Patrik žije s prarodiči. Otec tragicky zahynul, matka bydlí v jiné části města společně s novým přítelem a dalším dítětem (o Patrika má zájem, on však chce bydlet s babičkou).
- **Schopnosti a dovednosti:** Patrik je aktivní a zapojuje se do všech aktivit. Zrakové vnímání a paměť jsou na dobré úrovni. Výrazně slabá je výslovnost i slovní zásoba, nedostatky má v oblasti jemné motoriky a kresby.
- **Dosavadní vývoj:** Do klubu chodí teprve od konce února 2017, ale již byl schopen si osvojit pravidla klubu a zná a pamatuje si všechny děti.

**Radek, 4 roky**

- **Rodinná situace:** Žije s matkou a jejím přítelem, ten pracuje nepravidelně formou brigád, matka je nezaměstnaná.
- **Schopnosti a dovednosti:** Radek má nedostatky v oblasti kresby a výslovnosti, zato je na tom ale velmi dobře v hrubé motorice. Poznává základní barvy, jinak ale není zraková oblast dobře vyvinuta.
- **Dosavadní vývoj:** Účastní se klubu od konce února 2017. Zvládá již dodržovat pravidla klubu a lehce se zapojil do kolektivu ostatních dětí.

## 5.2.2 Společné charakteristiky skupiny

Kromě jedné rodiny mají všichni rodiče dokončenou pouze základní školu (většina z nich alespoň započala studium na střední škole; u žen bylo zpravidla ukončeno kvůli

těhotenství). Díky tomu mohou získat toliko nekvalifikované práce a i ty obvykle hledají s obtížemi. Pracují pak mnohdy formou brigád na pár hodin denně (zároveň se ale jedná o náročné manuální práce).

Velké problémy řeší rodiny v oblasti bydlení, je pro ně velmi nesnadné sehnat pronájem. Majitelé, kteří jsou ochotní jim byt pronajmout, pak často požadují neadekvátně vysoké nájemné (obvyklé je nadprůměrně vysoké nájemné za podprůměrně kvalitní byty), neboť jsou si vědomi ztíženého postavení rodin na trhu s bydlením. Kvůli tomu si rodiny mohou dovolit jen malé a s ohledem na počet členů domácnosti nevyhovující byty.

Uvedené okolnosti stran výdělku a nákladů na bydlení, společně s obvykle neekonomickým hospodařením domácností, případně se zadlužeností, vedou k dlouhodobě těžkým finančním situacím, ve kterých se rodiny nachází a k tomu, že se rodiče dennodenně zabývají těmito tématy a věnují jejich řešení velkou část své energie. To mj. vede k výraznější orientaci na současnost na úkor budoucnosti a nízké motivaci ke vzdělávání, které má za takových okolností nízkou prioritu. K tomu je třeba přičíst obvykle nedůslednost a malé znalosti v oblasti výchovy a vzdělávání dětí a výsledkem je, že se rodiče dětí, které do klubu chodí, jejich cílenou výchovou a rozvojem zabývají velmi málo. Lze říci, že u většiny dětí se rodiče soustředí převážně na naplnění základních potřeb dítěte (aby mělo co jíst, pít, mělo kde spát, atd.).

S předchozím východiskem je do velké míry spojena další charakteristika společná pro většinu dětí ve skupině, a tou je opoždění vývoje řeči. V podstatě všechny děti mluví hůře, než by, alespoň podle toho co uvádí Klenková a Kolbábková (2013), ve svém věku měly. Přestože by ve většině případů bylo pravděpodobně možno situaci výrazně zlepšit či dokonce zcela normalizovat pravidelným procvičováním pod vedením rodičů, k tomuto cvičení v rodině nedochází a očekává se, že se situace časem nějak upraví sama. Vzhledem k tomu, že správné ovládnutí řeči má následný vliv na kvalitu myšlení, poznávání i učení (Bednářová, 2007), je toto téma jednou z hlavních výzev pro práci s dětmi v klubu. Přestože problémy s vývojem řeči jsou pro děti v klubu společné, konkrétní projevy těchto problémů jsou velmi rozmanité. Z hlediska výslovnosti se například u bratrů Kamila a Karla projevují obtíže v plynulosti řeči, u několika jiných dětí rhinolalie neboli huhňavost a u všech se setkáváme s více či méně výraznou patlavostí neboli dyslalií, každý má však



problémy s výslovností jiných hlásek. U všech současných klientů je možné pozorovat nedostatky v oblasti gramatiky a slovní zásoby (přibližně u poloviny z nich jsou tyto nedostatky výrazné).

V oblasti hrubé motoriky jsou dovednosti klientů víceméně odpovídající jejich věku, v jemné motorice někteří (zejména chlapci) trochu zaostávají, což se promítá pochopitelně i do úrovně kresby a grafomotorických dovedností, které obecně bývají u klientů předškolního klubu oslabené (zároveň klientské děti tyto činnosti samy nevyhledávají a bývá obtížné je k nim motivovat). Zrakové vnímání a rozlišování je průměrné, stejně tak hmatové. Je třeba rozvíjet oblast sluchu: sluchovou diferenciaci, paměť a schopnost naslouchání a sluchovou analýzu a syntézu. Od října 2016 se v klubu průběžně pracuje na sebeobsluze a u všech dětí se podařilo dosáhnout zlepšení – jsou samostatnější při oblékání i svlékání, úklidu, stolování i hygieně.

Zásadní význam má pobyt v předškolním klubu pro socializaci a sociální dovednosti dětí, také na tyto oblasti je kladen velký důraz. S popisovanou skupinou se podařilo dosáhnout výrazných pokroků: děti jsou schopny respektovat nastavená pravidla, dělit se o věci, společně si hrát. Stále mají ale v oblasti sociálních interakcí výrazné rezervy a především na ty je zacílen navržený program.

### **Skupinová dynamika**

Jako vůdčí osobnosti se projevuje Anežka, v klubu "služebně" nejzkušenější z dětí, a Patrik jako nejstarší z chlapců. Veronika je rovněž ve skupině dominantní osobností. Monika je velmi upnutá na Anežku – mnohdy odmítá se bez ní účastnit aktivit a neustále vyhledává její společnost. Bratři Kamil a Karel jsou výrazně fixováni jeden na druhého (Kamil více). Mají tendence určovat ostatním dětem, co smí a nesmí dělat (zejména zakazovat některé činnosti: „Už nemluvte!“, „Nezpívejte!“, „Nechte toho!“), ty je ale málokdy respektují. Radek zase lpí na přítomnosti Patrika (stalo se dokonce, že odmítl opustit prostor šatny, dokud Patrik do klubu také nedorazil). Monika je kamarádké a submisivní povahy, někdy se do her s ostatními zapojí, jindy je nevyhledává. Gabrielu mají rádi všichni, chlapci i dívky, pro její bezprostřednost a veselou povahu. Mírek by se rád do her s ostatními

zapojil, ale sociální dovednosti nejsou jeho silnou stránkou a ostatní děti ho spíše z kolektivu vylučují.

### **5.3 Návrh programu pro předškolní klub**

V následující podkapitole je představen návrh programu pro použití v představeném předškolním klubu, v němž jsou aplikovány dramaterapeutické prvky. Program se skládá celkem z deseti setkání, rozvržených do pěti navazujících týdnů. Hlavním cílem programu je zejména rozvoj verbálního a neverbálního vyjadřování a zvyšování sociální interakce, vedle toho program jako dílčí cíle sleduje rozvoj či zlepšení schopností dětí v mnoha dalších oblastech. Nejedná se vyloženě o dramaterapeutický program jako takový (jak byl popsán v podkapitole 4.4), jako spíše o koncept zaměřený na rozvoj více oblastí včetně slovní zásoby nebo motorických dovedností, ve kterém je využito mnoho prvků v dramaterapii uplatňovaných.

Výchozí stav pro přípravu návrhu programu je takový, že děti se vzájemně již znají a pracovníci klubu mají vypracované jejich diagnostiky a dobré povědomí o každém z nich<sup>25</sup>. Realizace programu má probíhat v rámci běžného fungování klubu, je tedy pravděpodobné, že skupina nebude pokaždé stejná. To je třeba zohlednit a program volit tak, aby nebyl závislý na fixním počtu přítomných dětí nebo přítomnosti konkrétních dětí. Zároveň je žádoucí udržovat alespoň základní návaznost.

#### **5.3.1 Celková charakteristika programu**

**Námět:** pohádka „O veliké řepě“

**Celkový (maximální) počet klientů ve skupině:** 10 (z toho 5 chlapců a 5 dívek)

**Věk klientů:** 3,5 – 5 let

**Délka jednotlivých setkání:** 35 min.

**Frekvence setkání:** 2x týdně v rámci běžné návštěvy předškolního klubu

**Délka:** 10 setkání

---

<sup>25</sup> viz výše kapitoly 5.2.1 a 5.2.2

**Hlavní cíle:** Rozvoj komunikačních dovedností

Rozvoj sociálních dovedností

**Dílčí cíle:** Rozvoj fantazie a kreativity, schopnosti projevit se a vystoupit před ostatními, rozvoj sebeuvědomění, posílení sebedůvěry a rozvoj schopnosti sebehodnocení, nácvik nových modelů chování a adekvátního řešení situací, rozvoj představivosti, rozvoj schopnosti koncentrace pozornosti, zlepšení zrakového, sluchového a hmatového vnímání a rozlišování, zrakové a sluchové paměti a schopnosti naslouchání, rozvoj smyslu pro rytmus, rozvoj schopnosti spolupráce, schopnosti navázání a udržení očního kontaktu, zlepšení výslovnosti, rozvoj slovní zásoby, zlepšení schopnosti zpracovávat a projevovat svoje emoce a rozpoznávat emoce u ostatních lidí, rozvoj verbálního a neverbálního vyjadřování, rozvoj empatie.

### 5.3.2 Popis setkání

#### 1. Setkání: „Poprvé v Kouzelném lese“

Cíle: Seznámení se se strukturou, koncepcí a rituály pravidelných setkání; rozvoj fantazie a představivosti, schopnosti navázání a udržení očního kontaktu, rozvoj verbálního a neverbálního vyjadřování, schopnosti projevit se a vystoupit před ostatními.

Úvod:

1. Náladometr: Sedíme v kruhu, každý obdrží tři obrázky s výrazy v obličeji – veselým, neutrálním, smutným. S jejich pomocí může ukázat, jak se v danou chvíli cítí, jak se má.
2. Seznámení se s úvodním rituálem: Procházíme se po prostoru – nejdříve pomalu, poté zrychlujeme až do běhu. Na signál – zvuk trianglu – se zastavíme. Pedagog následně děti instruuje a zároveň předvádí: „Běháním jsme se teď pěkně zahřáli, ale i trochu unavili; protáhneme se – zvedneme ruce nad hlavu a podíváme se za nimi, stoupneme si dokonce i na špičky! Pak dáme ruce zase dolů, stoupneme si zase na celá chodidla a naopak se předkloníme a podíváme se dolů, na svoje nohy – nejdřív jsou natažené, pak je pokrčíme a pomaličku si sedneme do dřepu. Opřeme se rukama o zem, klekneme si a čelo položíme na zem – uděláme ze sebe takový malý

kamínek, který jenom leží a nehýbe se; zavřeme oči.“ Chvilí je ticho a prostor pro klidné dýchání a relaxaci. Poté se ozve velmi slabé cinknutí na triangu a vedoucí pokračuje: „Teď už nejsme kamínek, ale probudili jsme se v lese. Můžete vstát a porozhlédnout se. Co kolem sebe vidíte?“

Aktivizace:

3. Procházka lesem: Procházíme se po prostoru, rozhlížíme se, představujeme si a popisujeme, co vidíme (stromy, potok, houby, různá zvířata apod.). Když někoho při procházení potkáme, podáme mu ruku, podíváme se mu do očí a pozdravíme ho.

Hlavní část:

4. Setkání se skřítkem: Vedoucí svolá děti doprostřed. Má na hlavě špičatou čepici a velké brýle. Je v roli Skřítky, jenž jim povídá o lese, který je kouzelný, protože tam žijí právě skřítky a dále víly a vodníci a taky jeden starý drak atd. Zeptá se pak jednoho dítěte po druhém, jak se jmenuje a jak se mu v lese líbí. Poté jim poví, že by chtěl pro ostatní lesní obyvatele nacvičit divadelní představení a zahrát jim divadlo a zeptá se, jestli by v něm chtěli hrát? Také se jich ptá na radu, o čem by představení mohlo být?
5. Na zvířátka: Děti si mají vyzkoušet, jestli by vůbec zvládly divadlo hrát. Sedí v kruhu, dostávají kartičky s obrázky známých zvířat (pes, kočka, medvěd, kůň, had, žába apod.), každý dostane potřebný čas na přípravu (případně mu pedagog poradí, jak dané zvíře imitovat) a pokoušejí se je předvést pomocí jak pohybu, tak zvuků, aby je ostatní poznali.

Zakončení:

6. Hra „Na sochy“: Skřítek děti pochválí a dovolí jim hrát v jeho divadle s tím, že do příště si ještě promyslí, co tedy budou hrát. Nabídne jim, že teď by si mohli zahrát hru na sochy: socha je věc, která se vůbec nehýbe – děti si vyzkouší udělat „sochu“. Vedoucí poté vysvětlí pravidla: bude hrát hudba; dokud hraje hudba, mohou děti chodit běhat a hýbat se, jak chtějí, ale jakmile hudba hrát přestane, zkamení a stanou se z nich sochy; a to do té doby, než zase začne hudba hrát.

7. Závěrečný rituál: Jsme velmi unavení, lehne si na zem na „louku“ a zavřeme oči, hraje klidná relaxační hudba. Probouzíme se odpočinutí opět ve školce.
8. Náladometr a reflexe: Posadíme se do kruhu a opět využijeme obrázky z úvodu setkání pro vyjádření aktuálního rozpoložení. Následně si povídáme, co jsme zažili v Kouzelném lese a jestli se nám to líbilo.

## **2. Setkání: „Pohádka o veliké řepě“**

Cíle: Rozvoj neverbálního vyjadřování, zrakové a sluchové paměti, rozvoj naslouchání a koncentrace pozornosti.

Úvod:

1. Úvodní rituál a náladometr, viz 1. Setkání, při kterém děti usnou a probudí se opět v Kouzelném lese, kde se setkají se svým průvodcem Skřítkem a v kruhu si pomocí obrázků sdělí svou aktuální náladu.

Aktivizace:

2. Papoušek a opice: Stojíme v kruhu a nejdříve jako papoušci opakujeme vše, co slyšíme. Postupně každý může něco říct nebo vydat zvuk a ostatní ho napodobí. Pokračování je obdobné – jako opice napodobujeme pohyby, které ukáže ten, kdo je na řadě.
3. Mraveniště: Lehne si na zem, na louku, a vyhříváme se na slunci. Po chvíli ale zjistíme, že ležíme v mraveništi! Mravenci po nás lezou a lechtají nás po celém těle, proto vyskočíme a snažíme se je setřepat – nejdříve je sklepáváme z jedné ruky, pak z druhé (klepeme nejdřív celou rukou, pak v lokti, až po zápěstí a prsty). Následuje jedna a druhá noha, tělo – břicho a záda a nakonec hlava. Pak si znovu lehne, jestli ucítíme ještě nějakého mravence tak ho buď sklepeme, nebo sfoukneme, zavřeme oči a pokračujeme v odpočinku.

Hlavní část:

4. Seznámení se s pohádkou „O veliké řepě“: Skřítek si děti zavolá k sobě, připomene jim, že se minule bavili o divadle a prozradí jim, že už vymyslel, co budou hrát. Bude to pohádka „O veliké řepě“. Chtěl by jim jí povědět, ale poztrácel v lese

kartičky s obrázky a knížku<sup>26</sup>, kde má pohádku napsanou – poprosí tedy děti, jestli by mu je nepomohly najít (děti hledají v prostoru poschovávané kartičky s obrázky a knížku). Poté jim skřítek pohádku vypráví a zároveň ukazuje na obrázcích.

5. Hry s obrázky: Děti mají následně za úkol si zapamatovat, jak šel děj za sebou a nejdříve poskládat rozházené kartičky s obrázky postav správně podle dějové posloupnosti a ve druhé aktivitě se pokusit poznat, která postava chybí (dítě zavře oči, vedoucí schová jeden či více obrázků, dítě se snaží vzpomenout, který nebo které postavy chybí).
6. Podle velikosti: Skřítek děti upozorní na to, že se postavy v pohádce za sebou seřadily podle velikosti – od největší po nejmenší a nabídne, že by si mohli také zahrát takovou hru a seřadit se podle velikosti, ale aby to bylo těžší, nesmí mezi sebou mluvit.

Zakončení:

7. Na honěnou: Děti vytvoří dvojice a hrají „na babu“ držíce se ve dvojici za ruce. Jedna dvojice chytá ostatní, kteří utíkají – pokud se někoho dotknout, chytá jeho dvojice.
8. Závěrečný rituál a náladometr, viz 1. Setkání.
9. Reflexe pomocí otázek: Která z her se vám líbila nejvíce? Bylo těžké vydržet poslouchat a soustředit se na děj pohádky? Šlo vám seřadit za sebou postavy, zvládli jste si je zapamatovat? Bylo těžké se seřadit podle velikosti bez mluvení?

### **3. Setkání: „Postavy dědečka a babičky“**

Cíle: Rozvoj představivosti a fantazie, rozvoj verbálního a neverbálního vyjadřování.

Úvod:

1. Úvodní rituál a náladometr pomocí obrázků, viz 1. Setkání.

---

<sup>26</sup> Dětských knih s námětem této pohádky je více, jako vhodná pro účely práce se jeví např. leporelo *O velké řepě* autora M. Černíka (2002).

#### Aktivizace:

2. Hadrová panenka a voják: Nejdřív děti stojí rovně, napřímeně jako voják v pozoru – nehýbou se. Následně se naopak zcela uvolní, sehnou dopředu, ruce nechají volně viset dolů, pokrčí kolena a jsou uvolnění a ohební jako hadrová panenka. Obě pozice se ještě dvakrát vystřídají, nakonec se děti co nejvíce protáhnou a vyklepou ruce a nohy.<sup>27</sup>
3. Stroj času: Procházení se po prostoru, děti simultánně podle pokynů přecházejí z jedné životní etapy do druhé, předvádějí lidi různého stáří: novorozenec, batole, předškolní dítě, školák, dospělý, starý člověk... Vyjadřují je pohybem a případně i zvukem.<sup>28</sup>

#### Hlavní část:

4. Po připomenutí pohádky a prvních postav dědečka a babičky děti nejprve hledají Skřítkův schovaný koš s rekvizitami. V koši se nacházejí kouzelné věci, které umí každého, kdo si je oblékne, proměnit ve starého dědečka nebo babičku (věci jako brýle, klobouky, čepice, umělé vousy, dřevěné hole, šátky různých velikostí, sukně apod.). Děti si je půjčují, zkouší.
5. Každý řekne co (jako dědeček nebo babička) rád dělá a ostatní se to snaží předvést (např. chodí na procházky, kouká na televizi, chytá ryby, čte si apod.).
6. Rekvizity vrátí děti do koše a sednou si do kruhu. Povídání o jejich prarodičích: Co rádi dělají? Jak vypadají? Kde bydlí? Chodí za nimi děti na návštěvu?

#### Zakončení:

7. Co do lesa nepatří? Skřítek je smutný, že někteří lidé nechávají v lese nepořádek a prosí děti, aby mu ho pomohli to, co do lesa nepatří vytřídit. Děti po jednom běhají na druhou stranu třídy, odkud přinesou jednu kartičku s obrázkem z připravené hromádky, řeknou, co na ní je a rozhodnou do které ze dvou krabiček ji vloží – do

---

<sup>27</sup> podle Vopela (2008)

<sup>28</sup> podle Majzlanové (2004)

jedné dávají věci, co do lesa patří a do druhé ty, co nepatří (papíry, plastové obaly, konzervy apod.).

8. Závěrečný rituál a náladometr, viz 1. Setkání.
9. Reflexe pomocí otázek: Jak vám šlo předvádět, že jste staří lidé? Bylo to pro vás těžké? Co vás dnes z programu nejvíce bavilo?

#### **4. Setkání: „Postava vnučky“**

Cíle: Rozvoj představivosti, koncentrace pozornosti, rozvoj verbálního a neverbálního vyjadřování, nácvik schopnosti rozpoznání emocí u ostatních lidí, rozvoj empatie, nácvik nových modelů chování a adekvátního řešení situací.

Úvod:

1. Úvodní rituál a náladometr pomocí obrázků, viz 1. Setkání.

Aktivizace:

2. Na procházce: chodíme po prostoru a měníme styl chůze podle instrukcí. Představujeme si, že jdeme: v dešti, na sluníčku na pláži, v blátě, ve větru, po rozkvetlé louce nebo ve sněhu.
3. Pudink: Děti si stoupnou do kruhu těsně vedle sebe tak, aby se dotýkaly rameny. Pedagog je seznámí s tím, že všichni dohromady tvoří mísu s pudinkem (mohou se domluvit, jakou příchut' bude pudink mít), který se třese, pokud s mísou někdo hýbe. Dále pedagog předvádí, jak drží velkou mísu s pudinkem a jak s ní začne třást – nejdříve pomalu a plynule zrychluje. Děti sledují jeho pohyby a podle toho kývou celým tělem ze strany na stranu. Nakonec pedagog náhle přestane (pudink se patrně bude ještě chvíli třást) a položí mísu s pudinkem ven na slunce, kde se pudink pomalu roztéká (děti se uvolňují, klesají na zem, roztáhnou ruce a nohy a chvíli relaxují).<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> podle Vopela (2008)



Hlavní část:

4. Příběh o vnučce: Pedagog v roli Skřítky dětem připomene začátek pohádky, postavy babičky a dědečka a dále jim vypráví příběh o vnučce, která šla s babičkou nakoupit, nedávala pozor a ztratila se. V příběhu zdůrazňuje emoce postav a nabádá děti, aby je předváděli spolu s ním: Vnučka je *zvědavá*, chce se podívat na hračky a nedává pozor, kam jde babička. Za chvíli zjistí, že babičku nikde nevidí, je *smutná* a má *strach*. Babička už si ale také všimla, že vnučku ztratila a vydala se ji hledat. Vzpomněla si, že šly kolem oddělení s hračkami a naštěstí ji napadlo se tam podívat, tak se brzy zase našly. Obě měly velkou *radost*.
5. Následuje povídání na dané téma: Už jste se někdy ztratili? Jak jste se cítili? Co jste udělali? Proč se vnučka ztratila? Jak to dopadlo? Co by měla udělat vnučka, kdyby ji babička nemohla najít? (Mohla by poprosit o pomoc někoho dospělého, např. paní prodavačku.)
6. Pedagog dětem nabídne možnost zahrát si scénku, ve které on bude prodavačem a dítě má za úkol se mu představit, říct mu, co se stalo a poprosit o pomoc (jiné dítě může být v roli babičky a schovat se).

Zakončení:

7. Hra na „Mrazíka“: Jedno z dětí je Mrazík – koho se dotkne, ten zmrzne (stojí na místě s nohama od sebe). Ostatní ho ale mohou vysvobodit, pokud ho podlezu.
8. Závěrečný rituál a náladometr, viz 1. Setkání.
9. Reflexe pomocí otázek: Jaká aktivita se vám nejvíce líbila? Uměli byste si poradit, kdybyste se ztratili? Jak se vám dařilo, když jste si to zkoušeli?

#### **5. Setkání: „Postavy zvířat – pes“**

Cíle: Zlepšení schopnosti zpracovávat a projevovat svoje emoce, rozvoj představivosti, rozvoj verbálního a neverbálního vyjadřování, rozvoj empatie a spolupráce, rozvoj smyslu pro rytmus.

Úvod:

1. Úvodní rituál a náladometr pomocí obrázků, viz 1. Setkání s tou obměnou, že na začátku rituálu chodí a běhají děti po čtyřech.

#### Aktivizace:

2. Důvěra: Děti utvoří dvojice; jeden z dvojice bude mít zavázané oči, druhý ho opatrně vede prostorem po určené trase (např. je možné udělat slalom ze židlí). Následně se vymění.

#### Hlavní část:

3. Pes: Připomenutí pohádky – po dědečkovi, babičce a vnučce přišel na pomoc pejsek. Povídání (doprovázené obrázky): Jak mohl vypadat? Co má rád a co ne? Jak se o něj babička s dědečkem starají? Co pes dělá, jak se chová? Zkusíme si na něj zahrát (běhání po čtyřech, štěkání, vrčení, kňučení, vrtění ocasem, drbání se, čmuchání apod.).
4. Co ten náš pejsek? Připomeneme si základní emoce – radost, strach, smutek, zloba. Pedagog rozdá dětem sedícím v kruhu kartičky s vyobrazením těchto emocí a vyzve je, aby si představily, že mají svého vlastního pejska. Následně popisuje situace jako: hladíme pejska a hrajeme si s ním, pejsek nám rozkousal boty, udělal loužičku na koberec, ztratil se, našli jsme ho, je nemocný, uzdravil se apod. Děti mají za úkol ukázat obrázek s emocí, kterou by asi v takové situaci cítily a vymýšlet, co by pejskovi řekly, jak by se zachovaly.
5. Na sochy s emocemi: Pokud hraje pedagog na nástroj, pohybují se děti podle rytmu (chodí, běhají) po prostoru. Jakmile zvuk utichne, vytvoří děti sochy s výrazem emoce podle slovního pokynu pedagoga (základní emoce: radost, strach, smutek, zloba).

#### Zakončení:

6. Chytání ocásku: Jedno dítě má za kalhoty pověšený šátek tak, že mu tvoří „ocásek“. Utíká a ostatní se ho snaží chytit a ocásek mu vytáhnout. Komu se to podaří, připevní si šátek a hra pokračuje.
7. Závěrečný rituál a náladometr, viz 1. Setkání.
8. Reflexe pomocí obrázků: Byla pro vás zajímavá první hra – chození se zavázanýma očima? Co pro vás bylo těžší: vést kamaráda, nebo nechat se vést? Bavilo vás předvádět emoce? Kterou umíte nejlépe? Kterou míváte nejčastěji?

## 6. Setkání: „Postavy zvířat – kočka“

Cíle: Rozvoj koncentrace pozornosti, zlepšení schopnosti zpracovávat a projevovat svoje emoce a rozpoznávat je u ostatních lidí, rozvoj empatie, zlepšení sluchového a zrakového vnímání, rozvoj schopnosti navázání a udržení očního kontaktu, nácvik nových modelů chování.

Úvod:

1. Úvodní rituál a náladometr pomocí obrázků, viz 1. Setkání opět s obměnou na začátku rituálu: děti chodí a běhají děti po čtyřech.

Aktivizace:

2. Zrcadla: Děti stojí ve dvojicích čelem k sobě. Jeden začne pomalý pohyb a druhý, který je v roli zrcadla, jeho pohyb kopíruje. Oba se snaží udržovat oční kontakt.
3. Hádání emocí: Sedíme v kruhu, každý si postupně vytáhne kartičku s vyobrazením základní emoce, pokusí se jí předvést a ostatní hádají, o jakou emoci jde. Ten kdo předváděl, se pokusí poté vymyslet, v jaké situaci by mohl znázorněnou emoci cítit.

Hlavní část:

Skřítek opět připomene děj pohádky „O veliké řepě“ a jak postupně babička, vnučka a pejsek přišli dědečkovi pomoci vytáhnout obrovskou řepu. Kdo byla další postava?

4. Kočka: Povídání (doprovázené obrázky): Jak může kočka vypadat? Co má ráda a co jí vadí? Jak se o ni babička s dědečkem starají, je to podobné jako u psa? Jaké jsou rozdíly? Co kočka dělá, jak se chová? Zkusíme si na ni zahrát (opatrné našlapování, mňoukání, předení, protahování, lísání se apod.).
5. Nákup: Čím bychom mohli udělat kočičce radost? Koupíme jí mléko, které má ráda. Každý si může vyzkoušet jít do obchodu nakoupit – důležité je v obchodě *pozdravit*, *poprosit*, pokud potřebujeme něco podat a *poděkovat*, zaplatit a opět *pozdravit*, když odcházíme. Kdo to zvládne, může nalít mléko kočce, která má velikou radost a spokojeně přede (představujeme si, případně si můžeme zkusit předvést).

Zakončení:

6. Kdo to mluví? Utvoříme velký kruh, jedno dítě si stoupne doprostřed a tomu zavážeme oči. Všichni jsou potichu, jen ten, na koho ukáže pedagog, promluví (řekne předem domluvenou krátkou větou). Prostřední se snaží rozpoznat, kdo mluvil a ukázat směr, kde stojí.
7. Závěrečný rituál a náladometr, viz 1. Setkání.
8. Reflexe pomocí otázek: Která aktivita vás bavila nejvíce? Bylo těžké předvést emoci tak, aby ji ostatní poznali? Bylo těžké rozeznat emoce u ostatních? Zvládli byste sami jít koupit něco do obchodu? Uměli byste se tam správně chovat? Co by pro vás bylo nejtěžší?

### **7. Setkání: „Postavy zvířat – myš“**

Cíle: Zlepšení hmatového vnímání a rozlišování, rozvoj verbálního a neverbálního vyjadřování, rozvoj představitivosti, rozvoj schopnosti spolupráce, nácvik nových modelů chování a adekvátního řešení situací.

Úvod:

1. Úvodní rituál a náladometr, viz 1. Setkání s obměnou na začátku rituálu: děti chodí a běhají po špičkách a co nejtišeji – jako myšky.

Aktivizace:

2. Řeč těla: Děti se snaží podle instrukcí vyjádřit např. souhlas, nesouhlas, netrpělivost, únavu, pocit hladu, žízně, tepla zimy nebo vlastnosti jako – malý, velký, silný, slabý, těžký, lehký, apod.<sup>30</sup> Nakonec předvádí odpočinek.
3. Co najdu v krabici? Ukážeme dětem běžné předměty jako sklenici, ubrousek, lžičku apod., povídáme si, na co slouží, z jakého jsou materiálu atd. Poté vezmeme příkrytou krabici, ve které máme připraven ještě jeden soubor těch samých věcí a děti mají za úkol jen pomocí hmatu nalézt a vytáhnout dvojici k předmětu, který si vyberou.

---

<sup>30</sup> podle Majzlanové (2004)

Hlavní část:

4. Zopakování příběhu pohádky – jako poslední přišla pomoci s taháním řepy malá myška. Povídání o myškách (doprovázené obrázky): Jak může myš vypadat? Jak je velká? Co má ráda a čeho se bojí? Kde žije? Co dělá, jak se chová?
5. Hra na myšku, co se bojí vody: Skřítek vypráví příběh o tom, že znal dvě kamarádky – myšku a žabku, které si spolu hrály a když bylo potřeba, navzájem si pomáhaly. Myška se velice bála vody. Jednou se ale potřebovala dostat na druhou stranu potůčku, přes který nevedl žádný most. A protože se tolik bála vody, žabka jí pomáhala tak, že jí stavěla cestu z kamenů, po kterých mohla přejít.  
Děti si následně zkusí ve dvojicích zahrát krátkou scénku, ve které jedno z nich je myška a druhé žabka: myška poprosí žabku o pomoc, žabka jí pomůže přejít na druhou stranu potoku (mají k dispozici dvě židle, na jedné myška stojí, druhou žabka vždy přenese dopředu). Na druhé straně vymezeného potoka myška žabce pěkně poděkuje a žabka zvolí některou z adekvátních odpovědí („Prosím.“, „Není zač.“, „Rádo se stalo.“, apod.). Poté si děti role vymění.

Zakončení:

6. Had: Hra na honěnou s tou obměnou, že když se chytající někoho dotkne, „babu“ mu nepředává, ale chytí se za ruce a pokračují ve dvojici, trojici atd., dokud nejsou chycení všichni. Následně začíná chytat ten, kdo v předchozí hře zůstal jako poslední nechycený.
7. Závěrečný rituál a náladometr viz 1. Setkání.
8. Reflexe pomocí otázek: Umíte říct někomu o pomoc? Jaké to bylo, když vám někdo pomáhal? Jaké bylo někomu pomoci? S čím si můžeme navzájem pomáhat v klubu? S čím můžeme pomáhat doma rodičům? Je obtížné na něčem spolupracovat?

## **8. Setkání: „Hraní s loutkami“**

Cíle: Zlepšení hmatového vnímání a rozlišování, rozvoj verbálního a neverbálního vyjadřování, rozvoj představivosti a kreativity, rozvoj schopnosti koncentrace pozornosti.

Úvod:

1. Úvodní rituál a náladometr pomocí obrázků, viz 1. Setkání s obměnou na začátku rituálu: děti chodí a běhají (opatrně) pozadu.

Aktivizace:

1. Hluboký spánek: Děti utvoří dvojice; jeden ze dvojice si lehne na zem a představí si, že tvrdě usnul a něco se mu zdá. Spí tak tvrdě, že druhý může opatrně hýbat jeho rukama nebo nohama – zvednout je, ohnout v kloubu a opatrně zase položit. Musí být ale natolik jemný a opatrný, aby kamaráda neprobudil. Dvojice se po chvíli vymění.<sup>31</sup>
2. Poznávání se navzájem po hmatu: Jedno dítě má zavázané oči a náhodně si vybere někoho z ostatních, stojících kolem něj – toho se pak snaží jen pomocí hmatu poznat.

Hlavní část:

3. Hry s maňásky: Skřítek dětem poví, že si pro ně připravil moc pěknou hru, ale že zase zapomněl, kde nechal koš s potřebnými věcmi... (Děti hledají koš s rekvizitami.)  
V koši jsou maňásci představující postavy z pohádky „O veliké řepě“. Skřítek dětem řekne, že už znají všechny postavy, taky už se toho hodně naučily zahrát a předvést, takže by už brzy mohli společně nacvičit a zahrát ostatním celou pohádku. Dnes si mají připomenout děj a zkusit si ho zahrát zatím pomocí maňásků. Každý si nějakého maňáska vybere, má čas se s ním seznámit a naučit se ho ovládat, poté ho představí ostatním.
4. Děti si maňásky vždy po chvíli střídají a zkoušejí si podle instrukcí předvádět: maňásek se směje, pláče, bojí se, hněvá se, schovává se, skáče, spí, jí, pije, tancuje, hladí někoho, tleská, mává, škrábe se na čele apod.

---

<sup>31</sup> podle Vopela (2008)

5. Poté, co se děti dostatečně s maňásky seznámí, přistoupí Skřítek k vyprávění příběhu pohádky a děti se snaží příběh ztvárnit a opakovat či doplňovat co jednotlivé postavy říkají. Podle času a chuti se mohou vystřídat.

Zakončení:

6. Hra „na honěnou“: Hru na honěnou si tentokrát děti zahrají prostřednictvím maňásků.
7. Závěrečný rituál a náladometr, viz 1. Setkání.
8. Reflexe pomocí otázek: Jak vás bavilo hrát s maňásky? Bylo pro vás těžké s jejich pomocí něco předvádět? Překvapilo vás při hraní s maňásky něco?
9. Hodnocení potleskem: Pedagog dětem vysvětlí a ukáže, jak můžeme ohodnotit, co se nám líbilo nebo nelíbilo pomocí tleskání (jako v divadle) – čím intenzivněji rukama zatleskají, tím více se jim program líbil. Nejdříve může každý sám aktivitu ohodnotit, nakonec zatleskají všichni dohromady.

## **9. Setkání: „Výroba masek“**

Cíl: Rozvoj schopnosti projevit se a vystoupit před ostatními, rozvoj představivosti, rozvoj smyslu pro rytmus, rozvoj schopnosti spolupráce, rozvoj verbálního a neverbálního vyjadřování.

Úvod:

1. Úvodní rituál, viz 1. Setkání s obměnou na začátku rituálu: děti chodí se zavřenýma očima (musí se pohybovat natolik opatrně, aby do ničeho ani do sebe vzájemně nenarazily).

Aktivizace:

2. Pes, kočka nebo myš: Běhání v prostoru při zvuku hudebního nástroje. Když nástroj hrát přestane, pedagog označí jedno ze tří zvířat a děti podle toho zaujmou pozici: kočka – na čtyřech, opora o dlaně a kolena; pes – na čtyřech, opora o dlaně a chodidla; myš – schovává se v označeném rohu místnosti.
3. Houpání na vlnách: Děti stojí v kruhu a drží po obvodu velké prostěradlo, které představuje jezero. Uprostřed jezera pluje loď (plastový míček). Děti loď houpou

na vlnách pohybem rukou (střídání klidných vod a vlnobítí). Nakonec všichni najednou zvednou prostěradlo nad hlavu, lehnou si a nechají ho na sebe padnout jako příkrývku, na chvíli zavřou oči a odpočívají ukolébáni vlnami.

Hlavní část:

4. Skřítek dá dětem na výběr šablony masek psa, kočky a myši, každý si může, jakou chce, vybrat, vybarvit a vyzkoušet. Zároveň jsou k dispozici rekvizity známé z předchozích setkání ke ztvárnění babičky a dědečka (případně navíc šaty, mašle do vlasů apod. pro vnučku). Masky se vzájemně seznamují, představují, hrají si. Každý si může vyzkoušet, co přibližně bude která postava dělat a říkat.
5. Spolupráce zvířátek: Dětem v maskách zvířat dáme do dvojice míč, který představuje veliký sladký meloun, který dostaly. Protože jako zvířata nemají ruce, nemohou ho jednoduše odnést, ale musí zkusit vymyslet jiný způsob, jak ho dostat domů (což je předem určené místo na opačném konci místnosti). Musí jako v pohádce spolupracovat – mohou vzít míč mezi svá těla nebo mezi hlavy apod. (kutálet se nesmí, meloun by se mohl rozbít).<sup>32</sup>
6. Společná výroba červené řepy (pomalování a vycpání velkého papírového pytle).

Zakončení:

7. Tanec v maskách: Společné tancování v rytmu hudby různého tempa a stylu (dětské písničky, lidové písně, klasická hudba...).
8. Závěrečný rituál a náladometr, viz 1. Setkání.
9. Reflexe pomocí otázek: Jak jste se cítili s maskou? Která maska se vám nejvíce líbí? Překvapilo vás něco na hraní v maskách? Byla pro vás obtížná hra na spolupráci? Je podle vás užitečné umět spolupracovat? Jak se těšíte na představení? Závěrečné celkové zhodnocení potleskem.

---

<sup>32</sup> podle Fichnové a Szobiové (2007)



## 10. Setkání: „Představení pro les“

Cíle: Rozvoj schopnosti projevit se a vystoupit před ostatními, rozvoj schopnosti koncentrace pozornosti a spolupráce, rozvoj verbálního a neverbálního vyjadřování.

Úvod:

1. Úvodní rituál a náladometr pomocí obrázků, viz 1. Setkání s obměnou na začátku rituálu: děti skáčou jako žáby.

Aktivizace:

2. Rozcvičení jazýčku: Aby děti dobře vyslovovaly a bylo jim rozumět, musí nejdříve rozcvičit svůj jazýček. Děti sedí v kruhu, pedagog vypráví příběh a všichni předvádí. Nejdříve se jazýček probudí a protáhne (vyplazení jazyku). Potom se rozhlíží po okolí a zjišťuje, jaké je počasí (pohyb jazykem ze stran na stranu a co nejvíce nahoru). Napije se mléka (rychlé pohyby jazykem ven a zpátky dovnitř do pusy) a vyjde si na procházku. Na procházce se pohoupe na houpačce (opět pohyb jazykem ze strany na stranu ale rychleji) a potká koníka (zvuk vydaný rychlým pohybem jazyka z horního na spodní patro, mlasknutí, případně další zvuky připomínající koně). Nakonec si koupí zmrzlinu (pomalý pohyb napodobující lízání zmrzliny), očistí pusu (olíznutí horního a dolního rtu) a vrátí se domů.

Hlavní část:

3. Rozdělení a příprava masek, připomenutí, co má která postava za úkol, připravení jeviště a rekvizit (červená řepa, kostýmy atd.), připravení obecnstva (plyšové hračky). Skřítek nejdříve hru uvede a poté plní roli vypravěče, pomáhá a napovídá dětem. Nakonec se všichni společně ukloní obecnstvu.

Zakončení:

4. Skřítek dětem moc poděkuje, že mu pomohly s představením a rozdává jim odměnu v podobě papírové květiny a diplomu pro herce s obrázkem z pohádky. Poté se s nimi rozloučí.
5. Závěrečný rituál a náladometr, viz 1. Setkání.

6. Reflexe: Jak se jim představení povedlo? Kdo byl nervózní? Kdo se styděl? Chtěli by představení zahrát i rodičům?

## 6 Závěr

Pro předškolní věk jsou charakteristické změny v tělesných a pohybových funkcích, v poznávacích procesech, v citovém i společenském vývoji, dochází k počátkům utváření osobnosti dítěte. Pokud dítě nemá možnosti rozvíjet tyto oblasti z důvodu nějakého deficitu nebo nevhodné stimulace, může dojít ke zpomalení nebo omezení v jeho vývoji. Takovým deficitem může být i prostředí sociálního vyloučení a nepodnětné, nerozvíjející rodinné prostředí.

Ke srovnání nerovnoměrností ve vývoji dětí a rozdílů v rodinné výchově může výrazně přispět předškolní vzdělávání, které tak může dětem pomoci dosáhnout pomyslné startovní čáry potřebné pro úspěšný vstup do základní školy.

Běžné mateřské školy mohou být pro rodiny ze sociálně vyloučeného prostředí institucemi s mnoha vstupními bariérami, a tudíž pro ně mohou být z různých příčin nedostupné. Z toho důvodu vznikají alternativní formy předškolního vzdělávání, např. předškolní kluby, které se snaží co nejvíce z těchto bariér odbourávat a podporovat rodiny v zařazení se do hlavního vzdělávacího proudu.

Účelem této práce je představit program využívající prvky dramaterapie vhodný k rozvoji potřebných schopností u dětí navštěvujících jeden z těchto klubů. Dramaterapeutický přístup u dětí předškolního věku má totiž potenciál rozvíjet všechny oblasti a stránky osobnosti, napomáhat dítěti k seberealizaci a sebevyjádření a tím podporovat i sociální interakci. Možnosti využití dramaterapeutických prvků jsou bohaté a je možné přizpůsobit program na míru skupině.

Navržený program, prezentovaný v páté kapitole této práce, vychází zejména z odborných teoretických poznatků o předškolním věku a o prostředí sociálního vyloučení a částečně i z vlastních zkušeností autorky a kombinuje je se zásadami metody dramaterapie. Je tvořen deseti navazujícími setkáními provázanými tématem pohádky „O veliké řepě“ s její závěrečnou jednoduchou dramaturgií. Každé setkání je zahájeno a ukončeno rituálem a technikou zvanou „náladometr“ a důraz je kladen na mluvení o nastolených tématech a reflexi pocitů a sebehodnocení jednotlivých účastníků. V každém setkání se pak objevují mj. aktivity rozvíjející neverbální a verbální vyjadřování, jejichž

zvládnutím má být u dětí zároveň budováno sebevědomí a sebeuvědomění. Dále jsou v téměř každém setkání zastoupeny aktivity pohybové a naopak relaxační a hry rozvíjející smyslové vnímání. Věřím, že navržený program je vyvážený a bude pro děti z cílové skupiny přínosný ve všech zamýšlených oblastech, přičemž jeho hlavní potenciál je v podpoře rozvoje jejich komunikačních a sociálních dovedností. Jsem tedy přesvědčena, že cíl práce se podařilo splnit.

Na vytvoření programu by mělo navazovat jeho uvedení do praxe, ověření vhodnosti zvolených technik a aktivit a jejich obtížnosti. Plánem je, aby navržený program byl využíván nejen v předškolním klubu v Praze, ale také v dalších předškolních klubech, které organizace Člověk v tísni provozuje. Věřím ale, že program je využitelný nejen v praxi alternativního předškolního vzdělávání.

Navržený program je připraven a scénáře jednotlivých setkání jsou popsány dostatečně podrobně na to, aby program mohl být, ať už jako celek nebo s drobnými úpravami, využit v obdobných předškolních zařízeních nebo obecně při práci s dětmi v předškolním věku. Stejně tak se může stát inspirací pro tvorbu dalších obdobných programů zaměřených na rozvoj jiných oblastí a dovedností.

Doufám, že tato práce a zejména skutečná realizace navrženého programu mohou také napomoci rozšíření povědomí o dramaterapii a jejím potenciálu, o němž si myslím, že je dosud veřejností ale i mezi pedagogy často nedoceněn nebo neznám.

## 7 Seznam použitých informačních zdrojů

ALLEN, K. Eileen, MAROTZ Lynn, R. 2002. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál. 187 s. ISBN 80-7178-614-4.

Asociace dramaterapeutů České republiky [online]. *Dramaterapie*. [cit. 18. 3. 2017] Dostupné z: <http://adcr.cz/dramaterapie>.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

BITTNEROVÁ, Dana, ed. 2009. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM - Středisek integrace menšin*. Praha: Ermat. 263 s. ISBN 978-80-87178-06-5.

ČADA, Karel, ed. 2015. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR* [online]. Praha [cit. 17. 3. 2017]. Dostupné z: [http://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/Analyza\\_socialne\\_vyloucenych\\_lokalit\\_GAC.pdf](http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/Analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_GAC.pdf)

ČERNÍK, Michal, 2002. *O veliké řepě*. Ilustroval Antonín ŠPLÍCHAL. Havlíčkův Brod: Fragment. ISBN 80-7200-645-2.

DOBROTKA, Gejza, 2001. Osobnost v léčebnopedagogickom procese. In: VÍTKOVÁ, Marie, PIPEKOVÁ, Jarmila, eds. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, s.18-20. ISBN 80-7315-010-7.

EMUNAH, Reneé, 1994. *Acting for real : Drama therapy proces, technique, and performance*. New York : Brunner-Routledge. 314 s. ISBN 0-87630-730-6.

FELCMANOVÁ, Lenka, HABROVÁ, Martina. a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatření : dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. 364 s. ISBN 978-80-244-4692-9.

FICHNOVÁ, Katarína, SZOBIOVÁ, Eva, 2007. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál. 130 s. ISBN 978-80-7367-323-9.

FIRSTOVÁ, Zdeňka, 2011. *Nová citační norma ČSN ISO 690:2011 - Bibliografické citace* [online]. Univerzitní knihovna Západočeské univerzity v Plzni. Poslední změna 22. 3. 2016 10:52 [cit. 18. 4. 2017]. Dostupné z: <https://sites.google.com/site/novaiso690/>.

GABAL, ANALYSIS & CONSULTING, 2006. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti* [online]. Praha [cit. 17. 3. 2017]. Dostupné z: [http://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_MAPA\\_analyza\\_SVL\\_aAK\\_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase\\_prace\\_vystupy&midSEO=GAC\\_MAPA\\_analyza\\_SVL\\_aAK\\_CJ.pdf](http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf)

- GABAL, ANALYSIS & CONSULTING, 2006. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* [online]. Praha [cit. 17. 3. 2017]. Dostupné z: [http://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_Vzdelanostni\\_drahy\\_a\\_sance\\_romskych\\_deti.pdf](http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf)
- GARDOŠOVÁ, Juliana, TOFLOVÁ, Natália, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění - předškolní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 140 s. ISBN 978-80-244-4500-7.
- GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W., ed. 2013. *Sociologie*. Praha: Argo. 1049 s. ISBN 978-80-257-0807-1.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena, 2010. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HORŇÁKOVÁ, Marta, 2003. *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profesie*. Bratislava : OZ Sociálna práca. 144 s. ISBN 80-968927-6-2.
- JANDOUREK, Jan, 2009. *Úvod do sociologie*. Vyd. 2. Praha: Portál. 231 s. ISBN 978-80-7367-644-5.
- JENNINGS, Sue, 2014. *Úvod do dramaterapie: divadlo a léčba : Ariadnina nit*. Praha: Asociace dramaterapeutů České republiky v nakl. Jalna. 144 s. ISBN 978-80-86396-79-8.
- KALEJA, Martin, 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 247 s. ISBN 978-80-7464-544-0.
- KALEJA, Martin, 2015. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik. 109 s. ISBN 978-80-7510-160-0.
- KLENKOVÁ, Jiřina, KOLBÁBKOVÁ, Helena, 2013. *Diagnostika předškoláků : správný vývoj řeči dítěte*. Brno : MC nakladatelství. 127 s. ISBN 859-40-4225-026-1.
- KLINGEROVÁ, Petra a kol. 2013. *Systémová spojení : předškolní vzdělávání* [online]. Člověk v tísni, o.p.s. [cit. 20. 3. 2017]. Dostupné z: <https://www.clovekv tisni.cz/uploads/file/1367231186-Syst%C3%A9mov%C3%A1%20spojen%C3%AD%20FINAL%20oprava2.pdf>
- KOVÁČOVÁ, Barbora, 2011. *Vývinovo orientovaná dramaterapie: možnosti a limity vo výchove a včasnej intervencii*. Bratislava: Musica Liturgica. 137 s. ISBN 978-80-970418-1-6.
- KUTÁLKOVÁ, Dana, 1996. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál. 213 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-115-0.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. 368 s. Psyche (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- MAJZLANOVÁ, Katarína, 2004. *Dramaterapie v liečebnej pedagogike*. 2. vyd. Bratislava : Iris. 196 s. ISBN 80-89018-65-3.

- MAJZLANOVÁ, Katarína, 2006. Uplatnenie dramaterapie u detí. In: VALENTA, Milan a kolektív. *Rukoväť dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 62-68. ISBN 80-244-1358-2.
- MAJZLANOVÁ, Katarína, 2014. Metódy a prostriedky tvorivej dramatiky In: MAJZLANOVÁ, Katarína, PAJDLHAUSEROVÁ, Elena. *Tvorivá dramatika v materskej škole*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, s. 12-35. ISBN 978-80-8052-612-2.
- MAREŠ, Petr, 2006. *Faktory sociálneho vyloučení*. Praha: VÚPSV, výzkumné centrum Brno. 41 s. ISBN 80-87007-15-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada. 182 s. ISBN 80-247-0870-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2013. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál. 143 s. ISBN 978-80-262-0519-7.
- MOUSSOVÁ, Zuzana H. 2009. Teoretický pohled na problematiku sociokulturně nevýhodněných žáků. In: BITTNEROVÁ, Dana, ed. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM - Středisek integrace menšin*. Praha: Ermat, s. 24-76. ISBN 978-80-87178-06-5.
- MÜLLER, Oldřich, 2014. Teoretický úvod. In: *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, s. 18-76. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.
- PEJŘIMOVSKÁ, Jitka, 2009. Muzikoterapie jako specifická cesta k sobě a druhým. In: KOMZÁKOVÁ, Martina, SLAVÍK Jan, editoři. *Umění ve službě výchově, prevenci, expresní terapii : Výzkumný záměr : Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, s. 117-122. ISBN 978-7290-415-0.
- PEKÁRKOVÁ, Simona, VOŽECHOVÁ, Jana, et al. 2013. *Mají na to! : Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* [online]. Člověk v tísni, o.p.s. [cit. 20. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.majinato.cz/index.php>.
- PLEVOVÁ, Ilona, SLOWIK, Regina, 2010. *Komunikace s dětským pacientem*. Praha: Grada. Sestra (Grada). 247 s. ISBN 978-80-247-2968-8.
- POLÍNEK, Martin Dominik, 2013. Dramaterapie. In: RŮŽIČKA, Michal, POLÍNEK, Martin Dominik. *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky: učebnice pro specializované studium pro prevenci sociálně patologických jevů*. Olomouc: P-centrum, s. 5-9. ISBN 978-80-905377-1-2.
- RANGLOVÁ, Karolína, SEDLÁČKOVÁ, Petra, LÁNSKÁ, Kateřina a kol. 2015. *Průvodce nízkoprahovými předškolními kluby : Předškolní vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí a spolupráce s jejich rodinami* [online]. Člověk v tísni, o.p.s. [cit. 20. 3. 2017]. Dostupné z: [https://www.clovekvtsni.cz/uploads/file/1433496417-predskoly\\_web.pdf](https://www.clovekvtsni.cz/uploads/file/1433496417-predskoly_web.pdf)
- RANGLOVÁ, Karolína a kol. 2013. *Předškolní kluby : metodika práce, teorie a praxe* [online]. Člověk v tísni, o.p.s. [cit. 25. 3. 2017]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/uploads/file/1367230659-P%C5%99ed%C5%A1koln%C3%AD%20kluby%20FINAL.pdf>

SLAVÍK, Jan, 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Praha: Karolinum. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan, 2009. Umění jako služba výchově, prevenci a expresivní terapii. In: KOMZÁKOVÁ, Martina, SLAVÍK Jan, editoři. *Umění ve službě výchově, prevenci, expresní terapii : Výzkumný záměr : Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, s. 13-26. ISBN 978-7290-415-0.

SMÉKAL, Vladimír, ed. 2003. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit: sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit*. Brno: Barrister & Principal - studio. 197 s. Psychologie (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-82-X.

STRAKOVÁ, Jana, 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. 111 s. ISBN 80-211-0411-2.

ŠKOVIERA, Albín, 2009. Dieťa, hranie sa, hranie a rola. In: VALENTA, Milan. *Rukovět dramaterapie II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 61-62. ISBN 978-80-244-2274-9.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2004. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta. 71 s. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1187-9.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2009. *Komunikace mezi rodičem a dítětem: styly a techniky komunikace, komunikace rodiče ve vztahu k dítěti, vývojová období dítěte, komunikace v náročných situacích*. Praha: Grada. 104 s. ISBN 978-80-247-2698-4.

ŠULOVÁ, Lenka, 2004. *Raný psychologický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum. 247 s. ISBN 80-246-0877-4.

The british association of dramatherapists, 2011. *About Dramatherapy* [online]. [cit. 18. 3. 2017]. Dostupné z: <http://badth.org.uk/>

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2007. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 122 s. ISBN 978-80-7372-213-5.

VALENTA, Milan, REISMAN, Michael, 1999. *Dramaterapie*. Olomouc: Netopejr. 132 s. ISBN 80-86096-27-0.

VALENTA, Milan, 2003. *Dramaterapeutická projektování*. Olomouc: Univerzita Palackého. 91 s. ISBN 80-244-0615-2.

VALENTA, Milan, 2006. Vymezení dramaterapie (teatroterapie) a její postavení v systému. In: VALENTA, Milan a kolektiv. *Rukovět dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 7-10. ISBN 80-244-1358-2.



VALENTA, Milan, 2011. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada. 264 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara, 2012. *Pomôcka k písaniu záverečných prác*. Praha : Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze.

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, Barbara, 2013. *Študijný materiál k predmetu Dramatoterapie I*. Praha : Katedra speciální pedagogiky. Pedagogická fakulta. Univerzita Karlova.

VOPEL, Klaus W. 2009. *Skupinové hry pro život*. Praha: Portál. 133 s. ISBN 978-80-7367-352-9.

VYMĚTAL, Jan, 2007. *Speciální psychoterapie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. 396 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1315-1.

Zákon 108/2006 Sb. ze dne 14. března 2006, o sociálních službách.

Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

ZÍKOVÁ, Tereza aj. 2011. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. V Plzni: Západočeská univerzita. 138 s. ISBN 978-80-261-0052-2.